

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



***A MENTIRA NA ADOLESCÊNCIA:*
RECONHECIMENTO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO
PORTUGUÊS**

Marina Filipa Correia Martins

Orientador: Prof.^a Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Educação, especialidade em Psicologia da Educação

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A *MENTIRA* NA ADOLESCÊNCIA:
RECONHECIMENTO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO
PORTUGUÊS**

Marina Filipa Correia Martins

Orientador: Prof.^a Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Isabel Maria Alves e Menezes Figueiredo, Professora Catedrática
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Doutora Maria Sofia Seabra Pereira Cabral Menéres, Professora Auxiliar
ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida;
- Doutor Feliciano Henriques Veiga Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa orientadora;
- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

2017

Veríssimo

Do latim *veríssimus*, é um superlativo de *verus*,
que significa “o mais verdadeiro”.

**VERITAS MANET ET INVALESCIT IN AETERNUM,
ET VIVIT ET OBTINET IN SAECULA SAECULORUM**

(A verdade permanece e se fortifica continuamente,
e vive e se conserva para sempre)

[Vulgata, 3 Esdras 4.38]

Resumo

A presente investigação destaca a relevância do reconhecimento, por parte do agente educativo, dos contextos promotores de *mentira* durante a adolescência.

Vários estudos têm focado a questão da *mentira* na perspetiva da Psicologia mas poucos têm abordado a questão do ponto de vista do educador ou explorado especificamente a incidência desse fenómeno no período da adolescência.

Assim, no âmbito da Psicologia da Educação, desenvolveu-se um trabalho de reconhecimento e interpretação dos principais alvos, conteúdos e motivações da *mentira* dos adolescentes portugueses, com vista ao delinear de estratégias de intervenção na ação educativa que permitam contribuir para a mitigação deste problema, que se revela um obstáculo ao estabelecimento de relações saudáveis entre pares e com o adulto, culminando com frequência em consequências danosas também para o próprio adolescente.

A investigação compreende duas etapas consequentes: a primeira consiste no estudo de desenvolvimento e validação do *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)*; a segunda, na administração do referido instrumento a uma amostra nacional representativa da população (constituída por 871 adolescentes, 381 rapazes (43.74%) e 490 raparigas (56.26%) com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($X=13.8$; $SD=1.6$), sendo 543 frequentadores do 7ºano (62.34%) e 328 do 10ºano (37.66%) de escolaridade de instituições de ensino públicas, aleatoriamente selecionadas num processo de estratificação multi-etapa ao nível das regiões NUTS II de Portugal continental), com o intuito de reconhecer as respetivas conceções de *mentira* – *a quem mentem, sobre o que mentem, porque mentem* – em função de variáveis como a idade, o género, o capital sociocultural e os estilos educativos parentais, considerados na literatura como influentes no processo.

Formularam-se hipóteses de investigação relativas à inexistência de diferenças estatisticamente significativas em cada uma das conceções entre as variáveis consideradas, as quais se testaram por meio de análises estatísticas adequadas, recorrendo-se ao programa SPSS Amos 22.0.

Os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas na maioria das conceções estudadas relativamente à idade, ao género e ao estilo educativo parental, mas não relativamente ao capital sociocultural, sustentando as teorias que apontam a influência dos contextos pessoais e familiares no recurso à *mentira* e permitindo o ensaio de conclusões e implicações do estudo tanto para a investigação como para a prática educativa.

Palavras-chave:

Mentira;

Adolescência;

Validação de Instrumentos;

Psicologia da Educação;

Abstract

The present investigation highlights the relevance of the recognition, by the educational agent, of the contexts that promote lying during adolescence.

Several studies have focused on the issue of lies and deception in the perspective of Psychology but few have approached the issue from the point of view of the educator or specifically explored the incidence of this phenomenon in the adolescence.

Thus, within the scope of Educational Psychology, this work was developed to recognize and interpret the main targets, contents and motivations of Portuguese teenagers' lies, in order to delineate intervention strategies in educational action that contribute to the mitigation of this problem, which is an obstacle to establishing healthy relationships between peers and the adult, often leading to harmful consequences for the adolescent himself.

The research contains two consequent stages: the first consists of the study of development and validation of the *Instrumento de Avaliação de Mentira na Adolescência (IAMA)* (Instrument of Assessment of Lie in Adolescence); the second, in administering the same instrument to a representative national sample of the population (consisting of 871 adolescents, 381 boys (43.74%) and 490 girls (56.26%) aged 12 to 18 years ($X = 13.8$; $SD = 1.6$), of which 543 were in the 7th grade (62.34%) and 328 in the 10th grade (37.66%) of public education institutions, randomly selected in a multi-step stratification process in the NUTS II regions of mainland Portugal), with the aim of recognizing their conceptions of lie - to whom they lie, about what they lie, why they lie – according to variables such as age, gender, sociocultural capital and parental educational styles, considered in the literature as influential in the process.

We formulated hypotheses of investigation regarding the absence of statistically significant differences in each of the conceptions between the considered variables, which were tested with adequate statistical analysis, using the program SPSS Amos 22.0.

The results revealed the existence of statistically significant differences in the majority of conceptions studied regarding age, gender and parental educational style, but not with respect to sociocultural capital, supporting the theories that points to the influence of personal and family contexts on recourse to deception and allowing the essay of conclusions and implications of the study for both research and educational practice.

Key-words:

Lies;

Deception;

Adolescence;

Questionnaire Validation;

Psychology of Education;

Agradecimentos

Escrita a última linha desta tese, termino finalmente um ciclo de sete anos de intenso trabalho com esta que é, afinal, a sua primeira página. Um trabalho só possível devido à colaboração de todos aqueles que, nas diferentes etapas, contribuíram com conhecimento, energia e motivação e a quem passo a agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Carolina Carvalho, expresso e agradeço, desta forma simples que jamais representará com justiça tamanha gratidão, por ter acreditado e apoiado sempre este trabalho. Pelo respeito e dedicação com que aceitou orientá-lo. Pela forma exímia como o conduziu. Pela peculiar capacidade de motivação e incentivo. Pela sua forma de ser e estar que tanto me inspira. E pelo privilégio da partilha de tantos momentos importantes, numa década de trabalho e cumplicidade. *Sozinhas nunca teríamos chegado aqui. Juntas vamos sempre mais longe!*

Um agradecimento especial àqueles que, também de uma forma especial, dedicaram tempo, conhecimento e atenção a esta tese, contribuindo ativamente para o seu desenvolvimento: João Santos; Professor Doutor David Tavares; Professor Doutor Joseph Conboy; Professora Doutora Maria-Tereza Dyer; Professor Doutor Mário Azevedo; Professora Doutora Teresa Florentino.

Aos Conselhos Diretivos, Professores e Alunos das Escolas que voluntariamente aceitaram participar no estudo, o meu agradecimento e devido reconhecimento da sua imprescindibilidade. Um obrigado especial a todas as “pontes” que o permitiram ou facilitaram, nomeadamente (por ordem meramente alfabética): Ana Maria Tavares; Ana Paula Fernandes; Ana Rita Rodrigues; Ana Sofia Henriques; António Nunes; Cristina Carvalho; Bárbara Alvar; Daniel Dias; Ermelinda Neto Pereira; Fátima Botelho; Fátima Santos; Filomena Pires; Flávia Silva; Georgina Sales; Graça Sapinho; Helena Francês; Helena Portugal; Prof. Doutora Helena Salema; Irina Proença; José Martins; Luísa Encarnação; Manuela Lima; Margarida Ferreira; Marisa Quaresma; Maria Rosa Madeira; Marta Moura Magalhães; Paula Melo; Rosa Durães; Rui Gonçalves; Teresa Dias; Vera Monteiro; Vera Petrucci; Zé da Graça.

Também à Sílvia Martins, à Mariana Barros, ao Manuel Lima e a todos os restantes adolescentes que gentilmente aceitaram participar nas etapas precoces de

desenvolvimento e validação do *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência*.

Aos autores das escalas usadas no estudo: as autorizações para a tradução e adaptação portuguesa dos questionários *Parenting Style Measure* (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995), *Lie Acceptability Scale* (Oliveira & Levine, 2008) e *Lying In Amorous Relationships Scale* (Kaplar, 2006), foram gentilmente cedidas pelos Professores Doutores Susie Lamborn e Laurence Steinberg, Clyde Robinson, Carrie Oliveira e Mary Kaplar, respetivamente, a quem agradeço toda a disponibilidade demonstrada, bem como os prestáveis esclarecimentos para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos e colegas que se envolveram de forma muito positiva, colaborando, apoiando e motivando (por ordem meramente alfabética): Andreia Luz; Amílcar Fernandes; Carla Fernandes; Catarina Tito; Clementina Teixeira; Dulce Sanches; Filipe Beja; Graça Luís; Isabel Pacheco; Isabel Viola; Joana Baião; Joana Lima; João Gomes; José Rainho; Luís Batista; Luís Dias Ferreira; Madrinha Zira; Margarida Ferreira; Maria da Luz Fernandes; Maria Moura; Miguel Mochila; Miguel Pombeiro; Nuno Galvão; Óscar Botelho; Patrícia Avões; Patrícia Brito Mendes; Patrícia Castela; Paula Gonçalves; Paula Gouveia; Paula Santana; Paulo Vitória; Raúl Carrasco; Raquel Raimundo; Rosalinda Venâncio; Sandra Pereira; Sofia Caranova; Sofia Santos; Sofia Tello Gonçalves; Susana Vilarinho; Teresa Saruga; Vanessa Domingues; Vânia Silva.

Um obrigado especial à Dulce Martins, pela sua presença e cumplicidade ao longo desta viagem que partilhámos. À Dra. Teresinha Simões, por todo o apoio e incentivo à persistência e à superação de obstáculos. Ao padrinho Rui pela preciosa ajuda com os questionários.

Agradeço também à equipa diretiva do Colégio Valsassina, onde leciono, que acompanhando toda a minha atividade simultânea nos últimos sete anos, no Colégio e na Faculdade, sempre respeitou e facultou as medidas solicitadas.

A todas as restantes pessoas que de alguma forma se envolveram e tornaram possível este momento e que por lapso ou desconhecimento possa não referir, o meu agradecimento profundo e sincero.

Por fim, mas sempre em primeiro lugar, à minha família, pais, irmãos, avós e sogra, por terem, de todas as formas, abraçado comigo este projeto. Ao Pedro, ao Miguel e ao James, especialmente, o maior e derradeiro agradecimento, pelo apoio incondicional e por tudo o que abdicaram em prol deste sonho.

A todos agradeço e dedico o mais belo ensinamento que levo desta viagem:

Quão estranhos somos nós, mortais! Cada um de nós está cá numa breve passagem. Não sabemos a razão, embora por vezes a possamos sentir. Sem reflexões mais profundas sabemos, da nossa experiência, que existimos para os outros – primeiramente para aqueles de cujos sorrisos e bem-estar depende completamente a nossa felicidade e depois, para tantos outros, quantas vezes desconhecidos, cujos destinos se ligam ao nosso por laços de simpatia.

Cem vezes por dia recordo a mim mesmo que a minha vida, interior e exterior, depende do trabalho de outros homens, vivos ou mortos... e que devo esforçar-me todos os dias para devolver na mesma medida, tudo o que recebi e ainda recebo.

[...] Os ideais que iluminaram o meu caminho e que, dia após dia, me deram nova coragem para enfrentar a vida com alegria, foram a bondade, a beleza e a verdade.

Albert Einstein

(The World As I See It, 1930)

Lisboa, 25 de abril de 2017

Marina Martins

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1. Contexto, Motivação e Pertinência da Investigação	1
1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação	6
1.3. Organização e Síntese da Investigação	15
 CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 19
2.1. Revisão da Literatura: Elementos teóricos	19
2.1.1. Definição do construto <i>Mentira</i>	19
2.1.2. Construto <i>Mentira</i> em diferentes contextos	29
2.1.2.1. Contexto Psicobiológico	29
2.1.2.1.1. Suporte Psicológico da <i>Mentira</i>	30
2.1.2.1.2. Suporte Biológico da <i>Mentira</i>	40
2.1.2.1.3. Desenvolvimento Humano e a Evolução da <i>Mentira</i>	43
2.1.2.1.4. Moldura regular e patológica da <i>Mentira</i>	49
2.1.2.2. Contexto Sociocultural	62
2.1.2.2.1. Perspetiva Antropológica	55
2.1.2.2.2. Perspetiva Sociológica	58
2.1.2.2.3. Perspetiva Religiosa	59
2.1.2.2.4. Perspetiva Cultural	62
2.1.2.3. Contexto Histórico-Filosófico	65
2.1.2.3.1. <i>Mentira</i> na Antiguidade	65
2.1.2.3.2. <i>Mentira</i> na Idade Média	69
2.1.2.3.3. <i>Mentira</i> na Modernidade e na Contemporaneidade	72
2.1.2.4. Contexto Forense	80
2.1.2.4.1. <i>Mentira</i> Verbal	80
2.1.2.4.2. <i>Mentira</i> Não-Verbal	82
2.2. Revisão da Literatura: Estudos empíricos	87
2.2.1. Principais áreas de estudo da <i>Mentira</i>	110
2.2.1.1. Aplicação da <i>Mentira</i>	111
2.2.1.2. Conteúdo da <i>Mentira</i>	112
2.2.1.3. Motivação da <i>Mentira</i>	113
2.2.2. Variáveis preditoras de <i>Mentira</i>	116
2.2.2.1. Idade	116
2.2.2.2. Género	119

2.2.2.3. Capital Sociocultural.....	123
2.2.2.4. Estilos Educativos Parentais.....	127
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	133
3.1. Opções Metodológicas.....	133
3.2. Contexto e Participantes da Investigação.....	143
3.2.1. População.....	144
3.2.2. Amostra.....	144
3.2.2.1. Constituição da amostra.....	145
3.2.2.2. Caracterização da amostra.....	152
3.3. Fontes de Dados.....	161
3.3.1. <i>Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)</i>	161
3.4. Etapas de Investigação.....	162
3.4.1. Primeira Etapa - Estudo de Desenvolvimento e Validação do <i>IAMA</i> ...	163
3.4.1.1. Objetivos do Estudo.....	163
3.4.1.2. Procedimentos.....	163
3.4.1.2.1. 1ª versão do <i>IAMA</i>	167
3.4.1.2.2. 2ª versão do <i>IAMA</i>	169
3.4.1.2.3. 3ª versão do <i>IAMA</i>	171
3.4.1.2.4. 4ª versão do <i>IAMA</i>	173
3.4.1.2.5. 5ª versão do <i>IAMA</i>	176
3.4.1.2.6. 6ª versão do <i>IAMA</i>	179
3.4.1.2.7. 7ª versão do <i>IAMA</i>	182
3.4.1.3. Constituição do <i>IAMA</i>	184
3.4.1.3.1. Questionário <i>Aplicação da Mentira (ApIM)</i>	185
3.4.1.3.2. Questionário <i>Conteúdo da Mentira (CntM)</i>	186
3.4.1.3.3. Questionário <i>Motivação da Mentira (MtvM)</i>	187
3.4.1.3.4. Questionário <i>Aceitabilidade da Mentira (ActM)</i>	188
3.4.1.3.5. Questionário <i>Gravidade da Mentira (GrvM)</i>	189
3.4.1.4. Constituição de Instrumentos anexos ao <i>IAMA</i>	190
3.4.1.4.1. Questionário Sociodemográfico (QSD).....	191
3.4.1.4.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP).....	193
3.4.1.5. Administração do <i>IAMA</i>	194
3.4.1.6. Estrutura Interna e Fiabilidade do <i>IAMA</i>	196
3.4.1.6.1. Análise Fatorial Exploratória.....	197
3.4.1.6.2. Análise Fatorial Confirmatória.....	197
3.4.1.6.3. Fiabilidade.....	199

3.4.2. Segunda Etapa - Análise das concepções gerais de <i>mentira</i> dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis consideradas.....	199
3.4.2.1. Objetivos do Estudo.....	199
3.4.2.2. Procedimentos.....	199
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	201
4.1. Primeira Etapa de Investigação - Estudo de Desenvolvimento e Validação do <i>IAMA</i>	201
4.1.1. Questionário <i>Aplicação da Mentira (ApIM)</i>	201
4.1.2. Questionário <i>Conteúdo da Mentira (CntM)</i>	202
4.1.2.1. Análise de Fatores Exploratória.....	202
4.1.2.2. Análise de Fatores Confirmatória.....	203
4.1.2.3. Análise de Fiabilidade.....	206
4.1.2.4. Discussão de Resultados do <i>CntM</i>	206
4.1.3. Questionário <i>Motivação da Mentira (MtvM)</i>	207
4.1.3.1. Análise de Fatores Exploratória.....	207
4.1.3.2. Análise de Fatores Confirmatória.....	209
4.1.3.3. Análise de Fiabilidade.....	210
4.1.3.4. Discussão de Resultados do <i>MtvM</i>	211
4.1.4. Questionário <i>Aceitabilidade da Mentira (ActM)</i>	212
4.1.4.1. Análise de Fatores Exploratória.....	212
4.1.4.2. Análise de Fatores Confirmatória.....	213
4.1.4.3. Análise de Fiabilidade.....	215
4.1.4.4. Discussão de Resultados do <i>ActM</i>	215
4.1.5. Questionário <i>Gravidade da Mentira (GrvM)</i>	216
4.1.6. Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP).....	216
4.1.6.1. Análise de Fatores Exploratória.....	216
4.1.6.2. Análise de Fatores Confirmatória.....	219
4.1.6.3. Análise de Fiabilidade.....	221
4.1.6.4. Discussão de Resultados do QEEP.....	221
4.2. Segunda Etapa de Investigação - Análise das concepções gerais de <i>mentira</i> dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis consideradas.....	223
4.2.1. <i>A quem mentem os adolescentes?</i>	223
4.2.1.1. Aplicação da <i>Mentira</i> em função da Idade.....	223

4.2.1.2.	Aplicação da <i>Mentira</i> em função do Género.....	226
4.2.1.3.	Aplicação da <i>Mentira</i> em função do Capital Sociocultural.....	229
4.2.1.4.	Aplicação da <i>Mentira</i> em função do Estilo Educativo Parental.....	232
4.2.1.5.	Discussão de Resultados da Aplicação da <i>Mentira</i>	235
4.2.2.	<i>Sobre o que mentem os adolescentes?</i>	244
4.2.2.1.	<i>Conteúdo da Mentira</i> em função da Idade.....	244
4.2.2.2.	<i>Conteúdo da Mentira</i> em função do Género.....	245
4.2.2.3.	<i>Conteúdo da Mentira</i> em função do Capital Sociocultural.....	247
4.2.2.4.	<i>Conteúdo da Mentira</i> em função do Estilo Educativo Parental.....	248
4.2.2.5.	Discussão de Resultados do Conteúdo da <i>Mentira</i>	249
4.2.3.	<i>Por que mentem os adolescentes?</i>	256
4.2.3.1.	Motivação da <i>Mentira</i> em função da Idade.....	256
4.2.3.2.	Motivação da <i>Mentira</i> em função do Género.....	257
4.2.3.3.	Motivação da <i>Mentira</i> em função do Capital Sociocultural.....	258
4.2.3.4.	Motivação da <i>Mentira</i> em função do Estilo Educativo Parental.....	259
4.2.3.5.	Discussão de Resultados da Motivação da <i>Mentira</i>	260
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES		269
5.1.	Conclusões relativas à Investigação.....	269
5.2.	Considerações Finais.....	272
5.2.1.	Considerações de outros aspetos relevantes focados na Investigação.....	280
5.2.2.	Limitações da Investigação e Sugestões para Estudos Futuros.....	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		285
LISTA DE TABELAS		
Tabela 1	– Etapas de Investigação e respetivos Objetivos Específicos.....	137
Tabela 2	– Frequência e Percentagem da População do estudo, por Ano de Escolaridade e Regiões NUTS II (Portugal Continental).....	146
Tabela 3	– Frequência e Percentagem da Amostra do Estudo, por Regiões NUTS II (Portugal Continental).....	147
Tabela 4	– Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com 3º ciclo de Ensino Básico em 2012/2013, por Região NUTS II (Portugal Continental).....	148

Tabela 5 – Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com Ensino Secundário em 2012/2013, por Região NUTS II (Portugal Continental).....	148
Tabela 6 – Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com 3º ciclo de Ensino Básico selecionadas para constituírem a Amostra, por Região NUTS II (Portugal Continental).....	149
Tabela 7 – Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com Ensino Secundário selecionadas para constituírem a Amostra, por Região NUTS II (Portugal Continental).....	149
Tabela 8 – Lista codificada de Escolas abordadas para recolha de dados relativos ao 7º ano de Escolaridade, tipo de Estabelecimento de Ensino e Localização Geográfica, por Regiões NUTS II, Distritos e Concelhos (Portugal Continental).....	150
Tabela 9 – Lista codificada de Escolas abordadas para recolha de dados relativos ao 10º ano de Escolaridade, tipo de Estabelecimento de Ensino e Localização Geográfica, por Regiões NUTS II, Distritos e Concelhos (Portugal Continental).....	151
Tabela 10 – Caracterização Sociodemográfica da Amostra usada na 1ª Etapa de Investigação (n=67).....	152
Tabela 11 – Frequência e Percentagem de Participantes da Amostra, por Género e Regiões NUTS II (Portugal Continental).....	153
Tabela 12 – Frequência e Percentagem de Participantes da Amostra, por Ano de Escolaridade e Regiões NUTS II (Portugal Continental)..	154
Tabela 13 – Idade (em anos) dos Participantes da Amostra, por Ano de Escolaridade.....	154
Tabela 14 – Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Norte.....	155
Tabela 15 – Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Centro.....	155
Tabela 16 – Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Lisboa.....	156
Tabela 17 – Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turm, NUTS II Alentejo.....	156
Tabela 18 – Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Algarve.....	156
Tabela 19 – Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Norte.....	157

Tabela 20 – Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Centro.....	157
Tabela 21 – Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma na NUTS II Lisboa.....	157
Tabela 22 – Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Alentejo.....	157
Tabela 23 – Número de alunos do 10ºano, média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Algarve.....	157
Tabela 24 – Nacionalidade dos Alunos da Amostra, expressa em Frequência e em Percentagem.....	159
Tabela 25 – Capital Sociocultural dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem.....	159
Tabela 26 – Contexto Religioso dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem.....	160
Tabela 27 – Número de Retenções Académicas dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem.....	160
Tabela 28 – Estilo Educativo Parental percecionado pelos Participantes da Amostra, expresso em Frequência e em Percentagem.....	161
Tabela 29 – Estrutura e Conteúdo da 1ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos.....	169
Tabela 30 – Estrutura e Conteúdo da 2ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	170
Tabela 31 – Estrutura e Conteúdo da 3ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	172
Tabela 32 – Estrutura e Conteúdo da 4ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	175
Tabela 33 – Estrutura e Conteúdo da 5ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	178
Tabela 34 – Estrutura e Conteúdo da 6ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	180
Tabela 35 – Estrutura e Conteúdo da 7ª versão do <i>IAMA</i> e respetivos anexos	183
Tabela 36 – Caracterização geral da constituição do <i>IAMA</i>	185
Tabela 37 – Estrutura básica do questionário <i>ApIM</i> do <i>IAMA</i>	186
Tabela 38 – Estrutura básica do questionário <i>CntM</i> do <i>IAMA</i>	187
Tabela 39 – Estrutura básica do questionário <i>MtvM</i> do <i>IAMA</i>	188
Tabela 40 – Estrutura básica do questionário <i>ActM</i> do <i>IAMA</i>	189

Tabela 41 – Estrutura básica do questionário <i>GrvM</i> do <i>IAMA</i>	190
Tabela 42 – Caracterização geral da constituição dos instrumentos anexos ao <i>IAMA</i>	191
Tabela 43 – Estrutura básica do QSD do <i>IAMA</i>	191
Tabela 44– Estrutura básica do QEEP do <i>IAMA</i>	193
Tabela 45 – Pesos fatoriais dos itens nos seis fatores do <i>CntM</i> do <i>IAMA</i> (rotação varimax).....	203
Tabela 46 – Estrutura final do <i>CntM</i> do <i>IAMA</i>	206
Tabela 47 – Pesos fatoriais dos itens nos dois fatores do <i>MtvM</i> do <i>IAMA</i> (rotação varimax).....	208
Tabela 48 – Estrutura final do <i>MtvM</i> do <i>IAMA</i>	211
Tabela 49 – Pesos fatoriais dos itens nos três fatores do <i>ActM</i> do <i>IAMA</i> (rotação varimax).....	213
Tabela 50 – Estrutura final do <i>ActM</i> do <i>IAMA</i>	215
Tabela 51 – Pesos fatoriais dos itens nos cinco fatores do QEEP do <i>IAMA</i> (rotação varimax)	217
Tabela 52 – Estrutura final do QEEP do <i>IAMA</i>	222
Tabela 53 – Cruzamento da Idade e cada um dos alvos de <i>mentira</i> (itens) do questionário <i>ApIM</i>	224
Tabela 54 – Cruzamento do Género e cada um dos alvos de <i>mentira</i> (itens) do questionário <i>ApIM</i>	227
Tabela 55 – Cruzamento do Capital Sociocultural e cada um dos alvos de <i>mentira</i> (itens) do questionário <i>ApIM</i>	230
Tabela 56 – Cruzamento do Estilo Educativo Parental e cada um dos alvos de <i>mentira</i> (itens) do questionário <i>ApIM</i>	233
Tabela 57 – Cruzamento do <i>Conteúdo da Mentira</i> e da Idade.....	244
Tabela 58 – Cruzamento do <i>Conteúdo da Mentira</i> e do Género.....	246
Tabela 59 – Cruzamento do <i>Conteúdo da Mentira</i> e do Capital Sociocultural.....	247
Tabela 60 – Cruzamento do <i>Conteúdo da Mentira</i> e do Estilo Educativo Parental	248
Tabela 61 – Cruzamento da <i>Motivação da Mentira</i> e da Idade.....	257
Tabela 62 – Cruzamento da <i>Motivação da Mentira</i> e do Género.....	258
Tabela 63 – Cruzamento da <i>Motivação da Mentira</i> e do Capital Sociocultural.....	259
Tabela 64 – Cruzamento da <i>Motivação da Mentira</i> e do Estilo Educativo Parental	260

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	– Modelo de constituição da amostra.....	146
Figura 2	– <i>Scree plot</i> para a escala de seis fatores do <i>CntM</i> do <i>IAMA</i>	202
Figura 3	– Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial hexadimensional do <i>CntM</i> do <i>IAMA</i>	205
Figura 4	– <i>Scree plot</i> para a escala de dois fatores do <i>MtvM</i> do <i>IAMA</i>	208
Figura 5	– Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial bidimensional do <i>MtvM</i> do <i>IAMA</i>	210
Figura 6	– <i>Scree plot</i> para a escala de três fatores do <i>ActM</i> do <i>IAMA</i>	212
Figura 7	– Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial tridimensional do <i>ActM</i> do <i>IAMA</i>	214
Figura 8	– <i>Scree plot</i> para a escala de cinco fatores do QEEP do <i>IAMA</i>	217
Figura 9	– Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial tetradimensional do QEEP do <i>IAMA</i>	220
Figura10	– Principais <i>Alvos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Nível Escolar.....	236
Figura 11	– Principais <i>Alvos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Género.....	238
Figura 12	– Principais <i>Alvos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.....	239
Figura 13	– Principais <i>Alvos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.....	241
Figura 14	– Principais <i>Alvos de Mentira</i> dos adolescentes da amostra.....	243
Figura 15	– Principais <i>Conteúdos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Nível Escolar.....	250
Figura 16	– Principais <i>Conteúdos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Género.....	251
Figura 17	– Principais <i>Conteúdos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.....	252
Figura 18	– Principais <i>Conteúdos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.....	254
Figura 19	– Principais <i>Conteúdos de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra..	255
Figura 20	– Principais <i>Motivações de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Nível Escolar.....	261
Figura 21	– Principais <i>Motivações de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Género.....	263

Figura 22 – Principais <i>Motivações de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.....	265
Figura 23 – Principais <i>Motivações de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.....	266
Figura 24 – Principais <i>Motivações de Mentira</i> dos Adolescentes da amostra.	267

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1. Contexto, Motivação e Pertinência da Investigação

Numa sociedade como a portuguesa, onde atualmente se assiste quase em permanência, à mediatização de novos casos, nacionais e internacionais das mais diversas áreas sociais, nomeadamente a política, a economia, o desporto ou o *marketing*, que de alguma forma se podem relacionar com o tema da *mentira*, como quando envolvem a corrupção, o roubo, o *doping*, a dissimulação, entre outros, torna-se relevante, na perspetiva do educador, procurar compreender a perceção que os mais jovens têm da gravidade sociomoral destas questões, bem como os significados que retêm das mesmas, em resultado do modo como a sociedade as gere. Na mesma medida, a frequência com que são relatadas, por pais e professores, situações de envolvimento dos adolescentes em condutas desadequadas e atos socialmente condenáveis que acabam por induzir ao recurso à *mentira* (Wilson, Smith & Ross, 2003), leva à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre os fatores base, psicológicos, socioculturais ou históricos, que despoletam este tipo de comportamento, para que a partir deles se descortinem soluções.

Reverendo a literatura referente à temática dos valores éticos e morais da humanidade, verifica-se um crescente número de trabalhos académicos relacionados com a utilização da *mentira* e com o impacto dos seus efeitos no seio das relações interpessoais nos mais diversos contextos, ainda assim, e apesar de todo interesse que esta temática tem despertado nas sociedades nas últimas décadas, vários são os autores que ao longo do tempo têm vindo a considerar ainda escassa e desprovida de teoria viável, a oferta de estudos científicos e atuais desenvolvidos sobre o mesmo tema (Anolli, Balconi & Ciceri, 2002; Coleman & Kay, 1981; Killen & Smetana, 2015; Lindskold & Walters, 1983) e especialmente centrados no período da adolescência (Engels, Finkenauer & Kooten, 2006; Evans, 2009; Fu, Lee, Cameron & Xu, 2001; Lee, 2013).

Internacionalmente, a *mentira* tem vindo a ser estudada essencialmente no âmbito da Psicologia, tanto na área do desenvolvimento, como na área clínica, social, comportamental, criminal e forense. Também a nível nacional esta temática tem vindo a ganhar expressão, tanto em áreas diretamente relacionadas com o desenvolvimento moral, como na análise comportamental e na interpretação geral das conceções e valores que se atribuem a este recurso. No âmbito da Psicologia da Educação, contudo, raros foram os contributos que se conseguiram identificar até à data e, após

uma detalhada revisão de literatura e do estabelecimento de contactos com especialistas nacionais e internacionais, tanto em eventos científicos, como através de correspondência eletrónica, confirmou-se a ideia de que seria pertinente o desenvolvimento de um estudo que enquadrasse a *mentira* também em contexto educativo, uma vez que poderia contribuir, por um lado para uma (re)visão, mais holística e atualizada do pensamento moral que determina a conduta ética dos jovens da sociedade atual, por outro, elucidaria novas pistas para uma atuação preventiva dos diversos agentes educativos sobre esse comportamento assiduamente verificado na adolescência e considerado desviante da conduta social adequada (Wilson et al., 2003).

Assim, partilhando da ideia entusiasta de Freire (1980) que afirmava “poucos temas se me afiguram tão empolgantes pela riqueza do seu conteúdo humanístico e especulativo e pelo dinamismo palpitante do seu significado ético-psicológico como o da mentira” (p.368), tomou-se a decisão de se avançar para a definição de um projeto de doutoramento.

Considerando tanto o contributo dos inúmeros estudos empíricos já existentes e mais adiante devidamente apresentados, como os resultados obtidos em trabalhos anteriormente realizados pela investigadora sobre o mesmo tema, tanto na sua tese de mestrado (Martins, 2009), como em trabalhos subsequentes (Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011, 2013; Martins, Martins & Carvalho, 2011), considerou-se, por fim, o desenvolvimento e validação de um instrumento que permitisse avaliar diferentes dimensões de *mentira* na adolescência, em função das principais variáveis sugeridas na literatura como tendo impacto no recurso à mesma.

É reconhecida a presença de estudos de natureza qualitativa no seio de investigações na área da Educação, os quais ocupam um volume considerável de trabalhos também nas Ciências Sociais e Humanas. No entanto “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (Gatti, 2004, p.11). Assiste-se atualmente a uma valorização de metodologias onde o recurso a apresentações de dados numa forma numérica, ilustra o recurso a análises estatísticas diversas que procuram explicações para realidades complexas. Fernandes (1991) refere que este tipo de metodologia é fundamental para testar hipóteses, identificar relações causais ou descrever com rigor determinadas situações educacionais e que permitindo sintetizar dados recolhidos de grandes amostras, torna possível a generalização dos resultados a diversas amostras da população, o que acaba por ser o principal objetivo deste tipo de estudos. “Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem

ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais” (Gatti, 2004, p.13).

Assim sendo e dada a escassez de instrumentos encontrados durante a revisão da literatura, especificamente adequados ao estudo da temática em questão, bem como a dificuldade em encontrar outros, com potencialidades de adaptação aos objetivos particulares desta investigação, concordou-se na pertinência e na viabilidade da construção e validação de um novo instrumento, doravante designado por *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)*, para a população adolescente portuguesa, o qual contribuirá, desejavelmente, para um aprofundamento de conhecimentos sobre a adolescência e em particular, sobre uma área da psicologia associada ao pensamento e ação moral, relançando o debate sobre a necessidade de um conhecimento moral focado nos valores atuais, promotora de condutas prosociais verdadeiramente exequíveis e refletoras das preocupações e necessidades do jovem em pleno século XXI. Crê-se que aprofundando conhecimentos sobre as noções gerais que um indivíduo apresenta relativamente ao conceito de *mentira*, assim como à forma como o mesmo a utiliza, as justificações que lhe atribui, o carácter afetivo, moral e comportamental que através dela revela e as consequências pessoais e sociais que lhe prevê em diversas situações do quotidiano, será possível aceder a uma área complexa do comportamento humano, relacionada com as opções e escolhas morais, e associá-la de forma consistente, com um conjunto de variáveis significativas nesta matéria, de acordo com a literatura. Compreender a atmosfera moral (Kohlberg, 1981, 1984; Lourenço, 2002a; Marchand, 2005) de um jovem, significa reconhecer com maior acurácia aquilo que ele estima e valoriza e assim poder atuar precocemente de acordo com as suas especificidades, contribuindo para uma redução das situações que possam conduzir ao recurso à *mentira*. Identificar os principais alvos da *mentira* dos adolescentes, os conteúdos da mesma e os motivos que a originam, em função de variáveis como a idade, o género, o capital sociocultural ou os estilos educativos parentais que predominaram durante o seu desenvolvimento, poderá ser a chave para que o educador, pai ou professor, aja atempadamente e assim evite ou minimize determinados problemas comportamentais frequentes na adolescência, como a dificuldade de socialização e integração e permanência num grupo de pares ou a delinquência e violência juvenil, tantas vezes sugeridos na literatura associadas à *mentira* (Caniato, 2007; Reppold, 2005; Veiga, 1992, 1995).

Por outro lado, para além de permitir o levantamento das perceções, atitudes e opiniões gerais dos jovens sobre a utilização da *mentira* e a sua caracterização em função das variáveis agora consideradas, este instrumento poderá ser adaptado para o mesmo fim mas em estudos com diferentes grupos etários - na criança, no adulto e

no idoso - ou em períodos temporais distintos, como forma de aferição da evolução do conceito em gerações distintas. Poderá igualmente servir em investigações futuras, nomeadamente para a análise e estabelecimento de relações desta temática em diferentes contextos sociais e culturais que aqui não foram alvo de análise – entre diferentes grupos profissionais, zonas geográficas, religiões, grupos socioculturais - ou ainda para o estudo da relação desta temática com fatores específicos de personalidade, nomeadamente o autoconceito, o perfil comportamental, os estados de desenvolvimento moral, cognitivo e psicossocial de uma determinada população.

Trabalhar com adolescentes numa investigação desta natureza foi uma opção ponderada e justificada tanto pela ocupação profissional atual da investigadora, como pelo interesse académico da mesma. Sendo o adolescente, o público-alvo da carreira docente atualmente desempenhada pela investigadora nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, evidencia-se o interesse pessoal associado à curiosidade sobre os diferentes domínios psicológicos e comportamentais inerentes a esta faixa etária. Do ponto de vista do interesse académico, a adolescência corresponde a um intervalo de idades que permite uma observação da evolução dos processos ligados ao desenvolvimento humano (Veiga, 1995). Nesta fase de notáveis mudanças físicas e psicológicas, onde nasce a necessidade da autodemarcação de modelos anteriores e se lançam buscas profundas por ideais e valores renovados, a *mentira* surge muitas vezes como um recurso fácil e apetecível para alcançar metas de outro modo negadas ou inatingíveis. Tanto no domínio cognitivo, como no desenvolvimento moral ou psicossocial, o adolescente típico encontra-se numa posição charneira, refletindo condutas intermédias e evolutivas entre a criança e o adulto. Neste sentido, munido de estruturas operatórias formais que lhe permitem analisar o abstrato das relações interpessoais (Piaget & Inhelder, 1993) e moralmente capaz de compreender e argumentar a sua posição face ao outro (Bataglia, Morais & Lepre, 2010; Kohlberg, 1981, 1984; Lourenço, 2002a, 2005; Marchand, 2005; Piaget, 1932; Smetana, 1981a, 1981b), o adolescente torna-se um interessante alvo de estudo no contexto da temática da *mentira*, devido ao *degradê* de respostas esperadas, a partir da revisão da literatura, entre o início e o final dessa faixa etária.

Em suma, espera-se que um conhecimento mais profundo sobre esta problemática a partir de um tratamento estatístico de dados, decorrente da aplicação do *IAMA*, possa permitir o reconhecimento de associações estatisticamente significativas com as variáveis consideradas e, desta forma, contribuir não só para o desenvolvimento de programas sociais mais abrangentes com fins profiláticos (Prust & Gomide, 2007) ou terapêuticos que atuem diretamente sobre fatores psicossociais inerentes à identidade do jovem - opções pessoais; contextos sociais; relações

familiares; estilos parentais - e que visem a prevenção das situações que frequentemente levam à *mentira* - o consumo de álcool e drogas, comportamentos sexuais precoces ou de risco, vícios de jogo, dívidas monetárias ou relações cibernéticas inseguras - como também para, simultaneamente, estreitar os laços colaborativos na relação Escola-Família, alertando a comunidade educativa para os principais contextos que promovem este tipo de comportamentos.

O trabalho agora apresentado nasce do resultado de um complexo processo de desenvolvimento pessoal, que passou pela realização de uma dissertação de mestrado inédita (Martins, 2009) focada nas concepções de *mentira* em adolescentes portugueses, assim como de outros trabalhos subsequentes (Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011, 2013), cujos resultados vieram incrementar a curiosidade pelo tema e enfatizar o desejo de continuar no caminho da investigação nas áreas da Psicologia e da Educação.

Mais do que uma predisposição intrínseca para a formação contínua, o salto para o Doutoramento atendeu também ao apoio e incentivo ao trabalho recebidos nas diferentes esferas da vida - pessoal, profissional e académica - ao sentido do dever na prestação de um serviço com potencial utilidade à comunidade educativa à qual pertence a investigadora enquanto docente do ensino básico e secundário e, por fim, aos sinais inequívocos do dia-a-dia que pareceram sugerir que esse fosse o caminho lógico.

Numa perspetiva pessoal, tratando-se de um reforço importante para a formação global de quem o experimenta, pela sua morosidade e complexidade, o Doutoramento revelou-se à partida, um excelente exercício de resistência psicológica, de concentração, organização, exigência, perseverança, rigor, persistência, resiliência e autoconfiança, competências necessárias para superar desafios futuros em qualquer campo ao longo da vida.

Numa perspetiva profissional, enquadrando-se este trabalho na área da Educação, especialidade de Psicologia da Educação, e visando o delinear de estratégias que estimulem o adolescente a agir em verdade e em conformidade com os seus valores morais e socioculturais, ele é encarado como um desafio ao estreitamento de laços entre a *Escola*, a *Família* e a *Sociedade*, bem como como um esforço à consolidação da relação colaborativa entre esta tríade, fundamental para o desenvolvimento cabal e sustentável dos jovens na atualidade. Julga-se que o reconhecimento atempado de elementos contextuais do desenvolvimento do adolescente, geradores de constrangimentos e propiciadores de comportamentos limite que coloquem em causa a harmonia das suas relações interpessoais, é uma

competência essencial para qualquer educador, com vista a uma atuação preventiva eficaz. Do mesmo modo, saber comunicá-lo à rede social que promove e suporta o seu desenvolvimento – a família, a escola, os pares - é igualmente um dever a aplicar pelos agentes educativos, com vista à superação de barreiras e ao bem-estar físico e psicológico do adolescente.

Em termos académicos, para além da concretização de ideias e de anteriores planos de trabalho, o doutoramento representa, para a investigadora, uma forte aposta na consolidação de conhecimentos no âmbito da Psicologia da Educação, principal área de interesse e de eleição, sobre a qual ambiciona poder continuar a investigar no futuro.

Mais do que o sentimento de realização pessoal inerente ao desenvolvimento de um projeto desta dimensão e natureza, desenvolver um doutoramento nesta área do conhecimento é, nesta fase de vida da investigadora, uma aposta forte no seu desenvolvimento académico, uma profunda consolidação de conhecimentos fundamentais à sua atuação profissional atual, e, acima de tudo, um desejado exercício de reflexão e (re)conhecimento dos seus próprios limites.

Neste sentido, enquadrado no âmbito de um doutoramento em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, julga-se pertinente o desenvolvimento de um estudo desta natureza, baseado tanto na fundamentação teórica como nas informações recolhidas em estudos prévios, que, permitindo caracterizar de forma sustentada as diferentes dimensões do fenómeno *mentira* e interpretá-las em função das variáveis consideradas, procura fazer chegar ao domínio educativo, estratégias psicopedagógicas de atuação, baseadas em princípios teóricos fundamentais da psicologia do desenvolvimento humano.

1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação

A *mentira* como ato voluntário e intencional nas relações interpessoais, ganha maior consistência a partir da adolescência, fase em que se espera a consolidação de competências pessoais e sociais, que permitem o desenvolvimento de uma identidade própria (Neiva, 1942).

Como resultado da expansão e desenvolvimento do raciocínio abstrato, de uma crescente capacidade criativa, do aperfeiçoamento da expressão semântica e comunicativa, assim como da crescente autonomia moral (Carita & Tomé, 2010; Kohlberg, 1984; Lourenço, 2002a, 2005; Matta, 2001; Piaget, 1932), durante esta faixa

etária o ser humano torna-se capaz de mentir mais e melhor, aperfeiçoando uma capacidade estratégica para enganar (Feldman, Tomasian & Coats, 1999; Lee, 2013; Martins (2009); McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Stewart & Dymond (2007); Talwar, Gordon & Lee, 2007), que lhe permite gerir, de modo consciente e premeditado, tanto os benefícios próprios que daí poderão advir, como as potenciais consequências que as suas ações terão sobre os outros.

Considerada do ponto de vista social uma manifestação antiética e perturbadora da harmonia das relações interpessoais (Chen, Chang & Wu, 2012; Kant, 1786/2007; Lee, 2000; Martins, 2009; Stouthamer-Loeber 1986; Talwar & Lee, 2008a), a *mentira* surge muitas vezes associada a comportamentos disruptivos em contextos escolares (Caniato, 2007; Engels et al., 2006; Reppold, 2005; Veiga, 1995) e chega a ser apontada como preditora de comportamentos de violência na vida adulta (Stouthamer-Loeber, 1986) ou mesmo a questões de natureza patológica que comprometem o bem-estar físico e psicológico dos adolescentes (Gombos, 2006; Healy & Healy, 1915; Neiva, 1942; Vrij, Akehurst, Soukara & Bull, 2002), pelo que a mesma tem vindo a ocupar gradualmente um interesse crescente junto da comunidade dos investigadores.

Na revisão de estudos empíricos mais adiante apresentada (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico*), foi possível encontrar investigações que se dedicaram ao estudo de diferentes aspetos da *mentira*, nomeadamente aqueles que se consideram na presente investigação como dimensões de *mentira*, ou principais áreas de estudo da *mentira* e, ao explorá-las através de um público-alvo adolescente, autores confirmaram ao longo do tempo, em trabalhos independentes, que nessa fase de franco desenvolvimento físico e psicológico, a forma como se explora essa ferramenta social é influenciada tanto pela necessidade da construção de uma identidade própria, autónoma e socialmente valorizada pelo grupo de pares com quem se identifica, como pelo suporte sócioafetivo de que se dispôs ao longo da vida. Por essa razão, variáveis como a *idade* e o *género*, ou o *contexto sociocultural e familiar* onde o adolescente se desenvolve, surgem nos estudos empíricos sobre o tema como preditores do seu padrão de utilização da *mentira*: à medida que cresce, o ser humano desenvolve-se enquanto ser moral, o que lhe permite, em diferentes fases da vida, encarar a *mentira* sob diferentes perspetivas (Engels, et al, 2006; Fu, Evans, Wang & Lee, 2008; Fu, Xu, Cameron, Heyman & Lee, 2007; Lee, Cameron, Xu, Fu, & Board, 1997; Lee, Xu, Fu, Cameron & Chen, 2001; Ma, Xu, Heyman & Lee, 2011; Martins, 2009) o facto de se ser homem ou mulher, faz com que se valorizem diferentes aspetos das relações que se estabelecem com os outros e, conseqüentemente, induz a uma forma distinta de encarar o recurso à *mentira* (Feldman et al., 1999; Keijsers, Branje, Frijns, Finkenauer & Meeus, 2010; Konecny, 2009; Li, 2011; Marchewka et al., 2012; Martins, 2009;

Stouthamer-Loeber, 1986) as realidades sociais e culturais, que contextualizam aspetos tão distintos como a disponibilidade económica, a religião ou a educação do adolescente, surgem associados a um conjunto de experiências e oportunidades, que moldam à partida a sua perceção do conceito de *mentira* (Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Kim, Kam, Sharkey & Singelis, 2008; Lee, 2013; Martins & Branco, 2001; Manen & Levering, 1996; Martins & Carvalho, 2010; McLeod, 1988; Turiel, 2002) e também a qualidade das relações que se estabelecem no seio familiar e os estilos educativos parentais predominantes durante o desenvolvimento de uma criança influenciam, na adolescência, o modo como se gerem conflitos e situações problemáticas que envolvam raciocínios e exercícios práticos de aplicação de justiça, de igualdade e de distinção entre o bem e o mal e, conseqüentemente, a forma como recorrem à *mentira* (Baumrind, 1966; Engels et al., 2006; Finkenauer, Engels & Meeus, 2002; Gutiérrez, Ochoa & Pérez, 2005; Jimenez, Musitu & Murgui, 2008; Kashy & DePaulo, 1996; López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2007; Pacheco, 2004; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990; Smetana, Villalobos, Rogge & Tasopoulos-Chan, 2010).

Julgou-se pertinente, no âmbito de uma investigação em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, compilar alguns trabalhos que têm vindo a ser publicados sobre a *mentira* ao longo do tempo em contextos diversos. Assim, com base na revisão da literatura, onde se discutem diferenças nas concepções gerais de *mentira* durante a adolescência em função de determinados fatores pessoais e sociais, surgiu o problema de investigação:

Como se caracterizam as concepções de *mentira* dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis *idade*, *género*, *capital sociocultural* e *estilo educativo parental*?

e identificaram-se os objetivos do estudo, focados na análise das eventuais diferenças existentes nas concepções de *mentira* dos adolescentes portugueses, atendendo ao efeito das referidas variáveis:

- 1º) Desenvolver e/ou adaptar um questionário para cada uma das concepções da *mentira* consideradas para integrar o *Instrumento de Avaliação de Mentira na Adolescência (IAMA)*;
- 2º) Validar o *IAMA* para a população portuguesa;
- 3º) Averiguar o efeito das variáveis *idade*, *género*, *capital sociocultural* e *estilos educativos parentais* nas concepções de *mentira* dos adolescentes portugueses;

Por fim, atendendo ao problema de investigação assim como aos dois primeiros objetivos do estudo que levaram ao desenvolvimento do *IAMA*, mas considerando apenas as três concepções de *mentira* que desse processo resultaram com êxito – *Aplicação da Mentira*; *Conteúdo da Mentira*; *Motivação da Mentira* - formulou-se por fim a hipótese geral de estudo, a qual permitiu o desenvolvimento da segunda etapa da investigação, correspondente ao terceiro objetivo de estudo:

Existem diferenças nas concepções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses – *A quem mentem (Aplicação da Mentira)*; *Sobre o que mentem (Conteúdo da Mentira)*; *Por que mentem (Motivação da Mentira)* - atendendo ao efeito das variáveis *idade, género, capital sociocultural e estilos educativos parentais*;

Procurando responder à questão “A quem mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na concepção *Aplicação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que existem diferenças significativas entre os resultados obtidos por sujeitos pertencentes a grupos etários distintos, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

- H₀₁ – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Idade” são independentes;
- H₀₂ – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Idade” são independentes;
- H₀₃ – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Idade” são independentes;
- H₀₄ – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Idade” são independentes;
- H₀₅ – As variáveis “Mentir à Mãe” e “Idade” são independentes;
- H₀₆ – As variáveis “Mentir ao/à Namorado/a” e “Idade” são independentes;
- H₀₇ – As variáveis “Mentir aos Irmãos” e “Idade” são independentes;

Procurando responder à questão “A quem mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na concepção *Aplicação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que se verificam diferenças significativas entre sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

- H₀₈ – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Género” são independentes;
- H₀₉ – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Género” são independentes;
- H₀₁₀ – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Género” são independentes;
- H₀₁₁ – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Género” são independentes;
- H₀₁₂ – As variáveis “Mentir à Mãe” e “Género” são independentes;
- H₀₁₃ – As variáveis “Mentir ao/à Namorado/a” e “Género” são independentes;

H₀14 – As variáveis “Mentir aos Irmãos” e “Género” são independentes;

Procurando responder à questão “A quem mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Aplicação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que os resultados obtidos nos dois grupos considerados para o *capital sociocultural* revelam entre si diferenças significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀15 – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀16 – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀17 – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀18 – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀19 – As variáveis “Mentir à Mãe” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀20 – As variáveis “Mentir ao/à Namorado/a” e “Capital Sociocultural” são independentes;

H₀21 – As variáveis “Mentir aos Irmãos” e “Capital Sociocultural” são independentes;

Procurando responder à questão “A quem mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Aplicação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que as diferenças entre os resultados obtidos nos *estilos educativos parentais* considerados se mostram significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀22 – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀23 – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀24 – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀25 – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀26 – As variáveis “Mentir à Mãe” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀27 – As variáveis “Mentir ao/à Namorado/a” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

H₀28 – As variáveis “Mentir aos Irmãos” e “Estilo Educativo Parental” são independentes;

Procurando responder à questão “Sobre o que mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Conteúdo da Mentira*, e partindo do pressuposto de que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por sujeitos pertencentes a *grupos etários* distintos, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀29 – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$) relativamente à frequência com que mentem sobre “Afetos”;

H₀30 – Em média, os alunos os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$) mentem com a mesma frequência sobre “Dinheiro”;

H₀31 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos mais novos ($X \leq 14$) e por alunos mais velhos ($X > 14$), relativamente à frequência com que mentem sobre “Consumos”;

H₀32 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos mais novos ($X \leq 14$) e por alunos mais velhos ($X > 14$) relativamente à frequência com que mentem sobre “Saúde”, não se mostram estatisticamente significativas;

Procurando responder à questão “Sobre o que mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Conteúdo da Mentira*, e partindo do pressuposto de que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos sujeitos do sexo feminino e as do sexo masculino, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀33 – Em média, os alunos do sexo feminino e os do sexo masculino, mentem com a mesma frequência sobre “Afetos”;

H₀34 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem sobre “Dinheiro”;

H₀35 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino relativamente à frequência com que mentem sobre “Consumos”, não se mostram estatisticamente significativas;

H₀36 – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem sobre “Saúde”;

Procurando responder à questão “Sobre o que mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Conteúdo da Mentira*, e partindo do pressuposto de que as médias obtidas nos dois grupos considerados para o *capital sociocultural* revelam entre si diferenças estatisticamente significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀37 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural inferior e por alunos associados a um capital sociocultural superior relativamente à frequência com que mentem sobre “Afetos”, não se mostram estatisticamente significativas;

H₀38 – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem sobre “Dinheiro”;

H₀39 – Em média, os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, mentem com a mesma frequência sobre “Consumos”;

H₀40 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural inferior e alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem sobre “Saúde”;

Procurando responder à questão “Sobre o que mentem os adolescentes portugueses?”, integrada na conceção *Conteúdo da Mentira*, e partindo do pressuposto de que as diferenças entre as médias obtidas nos estilos educativos parentais considerados se mostram estatisticamente significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀41 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre “Afetos”;

H₀42 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre “Dinheiro”, não se mostram estatisticamente significativas;

H₀43 – Em termos médios não existem diferenças entre alunos associados a um estilo educativo competente e alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre “Consumos”;

H₀44 – Em média, os alunos associados a um estilo educativo competente e os alunos associados a um estilo educativo autoritário, mentem com a mesma frequência sobre “Saúde”;

Procurando responder à questão *“Por que que mentem os adolescentes portugueses?”*, integrada na conceção *Motivação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por sujeitos pertencentes a grupos etários, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀45 – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$), relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Pró-sociais”;

H₀46 – Em média, os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$) mentem com a mesma frequência sobre “Motivações Antissociais”;

Procurando responder à questão *“Por que que mentem os adolescentes portugueses?”*, integrada na conceção *Motivação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos sujeitos do sexo feminino e as do sexo masculino, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀47 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Pró-sociais”;

H₀48 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Antissociais”, não se mostram estatisticamente significativas;

Procurando responder à questão *“Por que que mentem os adolescentes portugueses?”*, integrada na conceção *Motivação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que as médias obtidas nos dois grupos considerados para o *capital sociocultural* revelam entre si diferenças estatisticamente significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀49 – Em média, os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, mentem com a mesma frequência por “Motivações Pró-sociais”;

H₀50 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural inferior e alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Antissociais”;

Procurando responder à questão “*Por que que mentem os adolescentes portugueses?*”, integrada na conceção *Motivação da Mentira*, e partindo do pressuposto de que as diferenças entre as médias obtidas nos estilos educativos parentais considerados se mostram estatisticamente significativas, formularam-se as seguintes hipóteses alternativas:

H₀51 – Em termos médios não existem diferenças entre alunos associados a um estilo educativo competente e alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Pró-sociais”;

H₀52 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem por “Motivações Antissociais”, não se mostram estatisticamente significativas;

A definição operacional das variáveis consideradas e já acima mencionada na descrição das hipóteses alternativas, embora venha a ser detalhadamente justificada no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.1. Opções Metodológicas*, merece ainda neste contexto uma breve consideração: a variável *idade*, originalmente uma variável independente quantitativa contínua, foi operacionalizada através de *grupos etários* de modo a permitir a comparação e a análise de resultados, tendo-se para tal considerado o valor médio de idade de cada um dos níveis escolares integrantes da amostra (7^o e 10^o); já o *género*, diretamente acedido, surge como uma variável independente qualitativa nominal dicotómica, definindo-se como *feminino* ou *masculino*; relativamente ao *capital sociocultural*, variável independente qualitativa ordinal, surge dicotomizado por dois grupos, *inferior* e *superior*; por fim a variável independente qualitativa nominal *estilo educativo parental* é representada por dois

grupos distintos, *estilo autoritário* e *estilo competente*, e é tida como mediadora da variável *autonomia* do adolescente.

1.3. Organização e Síntese da Investigação

A investigação desenvolvida apresenta-se, nesta tese, organizada em cinco capítulos, dentro dos quais se estabelecem os subcapítulos considerados necessários, de acordo com as normas gerais para a realização de um trabalho académico desta natureza, expressas nas orientações sugeridas por Azevedo (2008) e Lopes (2013).

O primeiro capítulo, a *Introdução*, apresenta-se estruturado em três subcapítulos: um primeiro intitulado de *Contexto, Motivação e Pertinência da Investigação*, onde se apresentam os principais argumentos que sustentam a viabilidade do trabalho desenvolvido; um segundo denominado *Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*, que reflete o plano conceptual do trabalho desenvolvido; e um terceiro chamado *Organização e Síntese da Investigação*, onde se resume a estrutura global da investigação e se apresenta, sumariamente, o significado dos conceitos ou termos mais usados.

O segundo capítulo, o *Enquadramento Teórico*, apresenta-se estruturado em dois grandes subcapítulos: um primeiro intitulado de *Revisão da Literatura: Elementos teóricos*, onde se define e contextualiza o construto central do trabalho; e um segundo denominado *Revisão da Literatura: Estudos empíricos*, onde sumariamente se apresentam os principais trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre o mesmo construto.

O terceiro capítulo, a *Metodologia*, divide-se em quatro subcapítulos: um primeiro denominado *Opções Metodológicas*, onde se clarificam e justificam as posições assumidas ao longo do trabalho em termos de métodos e de materiais; um segundo denominado *Contexto e Participantes*, onde se apresentam detalhadamente os aspetos relacionados com a população, a amostra e os processos de constituição desta última; um terceiro, *Fontes de Dados*, onde se apresenta o IAMA, discriminando-se os objetivos e os procedimentos tomados no seu estudo de desenvolvimento e validação, descreve-se cada um dos seus questionários constituintes, detalham-se os aspetos particulares adjacentes ao processo de administração do mesmo e ainda se apresenta o respetivo estudo da estrutura interna e fiabilidade; e um quarto, *Etapas de Investigação*, onde se descrevem as duas principais fases de trabalho constantes do presente estudo.

O quarto capítulo, *Apresentação e Discussão de Resultados*, encontra-se organizado em função das duas etapas de investigação, correspondendo cada uma delas a um subcapítulo: no primeiro, denominado *Primeira Etapa de Investigação - Estudo de Desenvolvimento e Validação do IAMA* - apresentam-se os resultados relativos ao estudo de desenvolvimento e validação do IAMA, assim como os resultados do estudo de estrutura interna e fiabilidade de cada um dos questionários constituintes do mesmo; no segundo, denominado *Segunda Etapa de Investigação - Análise das concepções gerais de mentira dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis consideradas*, apresentam-se os resultados relativos ao teste das hipóteses de investigação.

O quinto e último capítulo, *Conclusões*, estrutura-se em dois subcapítulos: um primeiro, denominado *Conclusões relativas à Investigação*, que apresenta as conclusões relativas às duas etapas de investigação desenvolvidas; e um segundo subcapítulo denominado *Considerações Finais*, onde se apresentam inferências relativas a outros aspetos relevantes focados ao longo da investigação, delineiam-se ainda as principais implicações e limitações da investigação, bem como algumas sugestões para estudos futuros.

Considera-se pertinente, no âmbito da apresentação sintética do trabalho desenvolvido, a clarificação prévia do conjunto de termos ou expressões técnicas mais frequentemente usadas ao longo do trabalho para que, doravante, os mesmos possam ser entendidos pelo leitor com o mesmo significado que lhes foi atribuído no desenvolvimento da investigação. Desta forma, proceder-se-á de seguida a uma breve apresentação dos principais conceitos que servem de base à estrutura geral do trabalho.

O maior e mais persistente desafio encontrado ao longo do trabalho desenvolvido e agora apresentado, incidiu, curiosamente, na definição operacional do seu principal vocábulo - a “mentira”. Na língua portuguesa a expressão “mentira”, define-se como substantivo feminino singular associado ao verbo Mentir, no entanto, quando inserida numa composição textual, a mesma pode comportar dois significados diferentes, dependendo do contexto gramatical: existem situações em que o termo “mentira” alude a uma ação (e.g. *A mentira que o João contou à mãe foi muito grave*), referindo-se neste caso a uma determinada inverdade que foi proferida por alguém a outrem; noutras situações, a expressão “mentira” é remetida ao estatuto de competência ou aptidão (e.g. *A mentira na adolescência é um assunto comum*), referindo-se neste caso não a uma ação específica, mas a uma potencial capacidade. A aparente ausência, no vocabulário português, de uma expressão mais abrangente

que evite esta polissemia de sentidos com que a expressão “mentira” é usada, pode levar a que, em determinadas circunstâncias, o leitor se depare com situações específicas (e.g. “Ao longo da história da humanidade a mentira permaneceu no centro das discussões filosóficas”) que o levem a questionar retoricamente, sobre “a que mentira?” se refere o texto. Assim, e procurando evitar a expressão *mendacidade*, termo válido na língua portuguesa referente à qualidade do que é mendaz, ou seja mentiroso ou falso (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2005) mas que por força do desuso poderia gerar constrangimentos de natureza semântica e fonética ao leitor, ou vir mesmo a dificultar o acesso ao trabalho em motores de busca por descritores relacionados com “mentira”, tomou-se a opção que agora se esclarece, de as representar de forma distinta no corpo de texto, face à sua evidente relevância e incidência no trabalho. Portanto, sempre que ao longo da presente tese, a palavra “mentira” surgir em itálico, entenderá o leitor que deve interpretá-la na sua forma substantiva de potencial competência, e quando “mentira” surgir naturalmente integrada no texto, sem aspas nem itálicos, saberá o leitor que se refere a uma ação concreta.

Muitas vezes ao longo do presente trabalho, surgirá a referência à expressão “conceções de *mentira* na adolescência”, sendo por isso importante explicar desde já, aquilo que por ela se entende. No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001) o termo “conceção” vem descrito como “Operação mental que conduz à elaboração de conceitos; ato de criar mentalmente, de formar ideias; Conjunto de ideias abstratas ou conceitos logicamente organizados formando como que um sistema; Maneira de conceber ou formular uma ideia original, um projeto, um plano para posterior realização; Modo particular de pensar; modo de ver; ponto de vista; conceito ou opinião” (p.901). Desta forma, ao recorrer ao termo conceções de *mentira*, pretende-se abranger o conjunto de ideias gerais que os adolescentes formam e operacionalizam sobre os diversos aspetos da *mentira*, aspetos esses que correspondem às três dimensões, ou principais áreas de estudo da *mentira* consideradas na parte empírica deste trabalho com base na revisão da literatura realizada e que, se seguida, se passam a apresentar: a) *Aplicação da Mentira* – dimensão que procura reconhecer os principais alvos da mentira durante a adolescência; b) *Conteúdo da Mentira* – dimensão que se centra nos principais assuntos que levam os adolescentes a mentir; c) *Motivação da Mentira* – dimensão que identifica os principais motivos que levam à *mentira* na adolescência.

Já os “fatores”, muitas vezes também mencionados no presente texto, sobretudo a partir do *Capítulo 3 - Metodologia*, correspondem aos vários grupos de itens associados a cada um dos questionários que se utilizam para a avaliação das

referidas dimensões de *mentira*. Assim, apresentam-se de seguida os fatores constituintes de cada uma das três dimensões de *mentira* resultantes do processo de validação do *IAMA* e estudadas ao longo da presente investigação: a) *Aplicação da Mentira* – Pai; Mãe; Irmãos; Amigos; Namorado/a; Professores; Desconhecidos; b) *Conteúdo da Mentira* – Afetos; Dinheiro; Consumos; Saúde; c) *Motivação da Mentira* – Motivações Pró-sociais; Motivações Antissociais.

Por questões de harmonia gramatical, nomeadamente na tentativa de evitar a repetição sistemática da expressão “conceções de *mentira*” ao longo do trabalho, é possível que ocasionalmente a mesma seja substituída por outras como “conceptualização de *mentira*”, “considerações de *mentira*” ou ainda “representações de *mentira*”, cujos significados se podem, no contexto do presente estudo, aproximar do sentido em que “conceções” é usado.

Entende-se, ainda, por “variáveis”, um conjunto de características de natureza pessoal e social relativos aos participantes - *idade, género, capital sociocultural e estilos educativos parentais*.

Resta por fim esclarecer que inúmeras vezes ao longo do trabalho, surgirão os termos “emissor”, “agente” e “locutor”, como formas alternativas de referência ao indivíduo que produz determinada *mentira*, assim como “recetor” ou “alvo”, referentes aos indivíduos sobre os quais recai a mesma.

Serviu o presente capítulo para introduzir os aspetos gerais que caracterizam a investigação desenvolvida e que agora se pretende apresentar. Da operacionalização do plano geral de trabalho apresentado pretende-se, numa perspetiva imediata, encontrar bases empíricas que, traduzindo relações concretas entre as conceções de *mentira* em estudo e as variáveis consideradas, sustentem a relevância e o carácter inovador da investigação.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo serve o propósito de enquadrar teoricamente o construto *mentira* em função da revisão da literatura realizada. Num primeiro subcapítulo, intitulado 2.1. *Revisão da Literatura: Elementos teóricos*, caracteriza-se globalmente o conceito de *mentira*, focando essencialmente a sua definição conceptual e o seu significado em diferentes contextos. Este encontra-se estruturado em dois subcapítulos: o primeiro, denominado 2.1.1. *Definição do construto Mentira*, que servirá o propósito de apresentar a origem etimológica e semântica do termo central do trabalho através da exposição dos processos de origem e de formação da palavra, bem como para discutir o seu significado e apresentar diferentes modelos conceptuais propostos sobre a sua definição; e o segundo, denominado 2.1.2. *Construto Mentira em diferentes contextos*, que serve para apresentar algumas das perspetivas dentro de cada contexto considerado sobre a *mentira*, nomeadamente o *Psicobiológico*, o *Sociocultural*, o *Histórico-Filosófico* e o *Forense*.

O segundo subcapítulo do Enquadramento Teórico intitula-se 2.2. *Revisão da Literatura: Estudos empíricos* e consiste na apresentação sumária dos trabalhos mais relevantes desenvolvidos sobre o tema. A partir deste, especificam-se em 2.2.1. *Principais áreas de estudo da Mentira*, as dimensões do conceito mais trabalhadas empiricamente e, em 2.2.2. *Variáveis preditoras de Mentira*, os fatores sociodemográficos teoricamente mais influentes no recurso à *mentira* na adolescência.

2.1. Revisão da Literatura: Elementos teóricos

2.1.1. Definição do construto *Mentira*

Mentira é um substantivo feminino singular associado ao verbo *Mentir*, que atualmente resulta de derivações sucessivas do verbo latim *mentiri* o qual, por sua vez surgiu como derivação da raiz indo-europeia *men-*. Em latim existem inúmeras palavras oriundas desta mesma raiz, como sejam *mens*, *mentis* (relacionadas com a mente), *meminisse*, *reminisci* (relacionadas com a memória e recordação), *comminisci* (relacionada com a imaginação), *mentio*, *mentionis* (relacionadas com a menção), remetendo todas para um significado comum associado à utilização da mente e do intelecto, o que permite uma antevisão da natureza racional e por vezes intencional que, por definição é subjacente à *mentira*.

De origem incerta, o vocábulo já ocorria na Lusitânia no século XI, surgindo sob a forma de *mentionica* em documentos datados dos anos 1030 e 1085 (Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 2003), evoluindo para *mendacium* no latim clássico e *mentire* no baixo latim. Durante o século XIII assumiu a forma *mendad*, a qual deu lugar a *metira* e *mytira* no século XIV, *mentira* e *mintira* no século XV e por fim *mentira* no século XVI, registada pela primeira vez em 1526 (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2005).

Admitindo que qualquer teoria sobre o estatuto moral da *mentira* requer o conhecimento prévio das bases conceptuais da sua natureza (Carson, 2006), torna-se necessário e relevante examinar com minúcia, o significado deste construto.

Dado como sinónimo de fraude, engano, ilusão, invenção, exagero, disfarce, fingimento, distorção, ludíbrio, falácia, dolo, inexatidão, aparência, hipocrisia, fábula, falsidade, aldrabice, embuste, inverdade, farsa, ficção, ilusão, intrujice, entre outros (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, 2001; Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 2003; Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2005), o construto *mentira* tem vindo a definir-se contudo, no seio dos três principais modelos conceptuais existentes – *modelo propositivo* (Chisholm & Feehen, 1977), *modelo prototípico* (Coleman & Kay, 1981) e *modelo folclórico* (Sweetser, 1987) - cuja base comum assenta na convicção sobre a necessidade de existência de três princípios, ou condições, fundamentais para a verificação da sua ocorrência: *princípio de comunicação* - existência de comunicação de algum tipo de informação falsa; *princípio de crença* - crença relativa à falsidade daquilo que se comunica; *princípio de intenção* - intencionalidade de enganar ou confundir outrem durante ou a partir da comunicação realizada (Chisholm e Feehen, 1977; Coleman & Kay, 1981; Lee & Ross, 1997; Siegler, 1966; Sweetser, 1987; Vivar, 2002). A principal distinção entre os modelos conceptuais de *mentira*, centra-se na questão da obrigatoriedade, ou não, de coexistência simultânea e equitativa das referidas condições, assim como na natureza da motivação do emissor e no grau de formalidade do contexto onde a mesma decorre.

Segundo o *modelo propositivo* (Chisholm & Feehen, 1977) é necessário que as três condições se verifiquem simultaneamente e de forma equitativa, de modo a poder considerar-se a existência de uma mentira. Nesta perspetiva, se por um lado mentir significa dizer algo que não é verdadeiro, por outro lado essa condição não é suficiente para se poder afirmar que houve uma mentira.

Pode-se estar no erro, enganar a si mesmo sem intenção de enganar os outros e, portanto, sem mentir [...] mentir não é enganar-se nem cometer erro; não se

mente dizendo apenas o falso, pelo menos se é de boa-fé que se crê na verdade daquilo que se pensa ou daquilo acerca do que se opina no momento (Derrida, 1996, p.8).

Efetivamente em situações diversas, como o *erro* ou o *engano*, pode ocorrer a comunicação de uma informação inverdadeira – verificação da *primeira condição* - sem que tal signifique que se esteja a mentir. Neste sentido, o facto de o emissor acreditar que aquilo que comunica é falso – verificação da *primeira e segunda condição* - torna-se crucial na definição do construto *mentira* embora também não seja suficiente, já que existem situações em que a crença do emissor na falsidade de uma informação que comunica a outrem, não é por si só, reveladora da existência de uma *mentira*. Santo Agostinho referia que “quem enuncia um facto que lhe parece digno de crença ou acerca do qual forma opinião de que é verdadeiro, não mente, mesmo que o facto seja falso” (Derrida, 1996, p.8). Também Silva-Joaquim (1991) defende que “o contrário de “ser mentiroso”, é “ser sincero” e não “ser verdadeiro”, embora o uso linguístico quotidiano utilize muitas vezes as duas expressões como sinónimos” (p. 122). A ironia, o eufemismo, a hipérbole, assim como as fábulas, a magia, as encenações ou a própria ficção, são exemplos de situações em que conscientemente se comunica uma informação que se acredita não ser verdadeira – verificação da *primeira e segunda condição* - embora possa não se estar na presença de uma mentira, uma vez que a intenção de enganar não é contemplada. Por esta razão, segundo o *modelo propositivo*, a existência de intencionalidade de enganar o outro através da comunicação de um conteúdo que se sabe ser falso – verificação da *primeira, segunda e terceira condição* - acaba por ser também necessária na definição do construto *mentira*. Derrida (1996) sublinha que mais do que dizer uma inverdade, ou crer na inverdade que se declara, a *mentira* reside na intencionalidade com que tal ação é cometida. Assim, a existência ou inexistência de uma mentira avalia-se, nesta perspetiva, pela codominância, equitativa e simultânea, das suas três condições centrais.

Já de acordo com o *modelo prototípico* (Coleman & Kay, 1981) não é obrigatório que as três condições tenham de se verificar em simultâneo, ou manifestar-se de modo equitativo, para garantir a existência de uma mentira. Nesta perspetiva, a *mentira* é assumida como um espectro, defendendo-se a sua materialização numa escala contínua de intensidade, mais do que avaliando a sua existência num sistema de “tudo ou nada” (Strichartz & Burton, 1990). Num trabalho sobre a definição de *mentira*, Coleman e Kay (1981) defendem que a aplicação de uma palavra a um determinado objeto, ideia ou sentimento, não se reduz à verificação da satisfação das

condições necessárias e essenciais que lhe são atribuídas num sistema de “tudo ou nada”, mas antes à quantificação do grau em que cada uma dessas condições se manifesta. De acordo com estes autores, a definição do termo *mentira* exige um elaborado e permanente esforço de equilíbrio entre a sua natureza semântica e a sua aplicação prática. De acordo com esta abordagem, enunciados que contenham simultaneamente as três condições já apresentadas, correspondem a situações indubitáveis de *mentira*, mas outros que contenham apenas duas ou uma delas, serão igualmente assumidos como *mentira*, embora essa seja considerada menos óbvia ou menos repreensível. Procurando testar a hipótese, de que enunciados com apenas uma ou duas das condições seriam considerados mentiras menos “absolutas”, do que enunciados com as três condições explícitas, os mesmos investigadores levaram a cabo um estudo onde solicitaram a indivíduos adultos que respondessem a um questionário com diversas histórias, para avaliarem se, em cada uma delas, “há mentira”, “não há mentira” ou “não sei”, juntamente com o grau de certeza da sua opinião, entre “certeza absoluta”, “certeza relativa” ou “incerteza”. A análise dos dados permitiu aos autores confirmarem a sua hipótese de existência de um gradiente de *mentira*, ou seja, verificaram que ela existe mesmo que as três condições não se manifestem simultaneamente, e que esta aumenta de “intensidade” à medida que mais condições vão compondo o enunciado.

Tendo por base os mesmos dados, procuraram ainda investigar se haveria distinção no grau de importância de cada uma das condições no julgamento que os inquiridos faziam da existência ou não de *mentira*. Analisando os dados relativos aos três enunciados que continham apenas cada uma das condições, verificaram a seguinte hierarquia, do mais para o menos importante: crença relativa à falsidade daquilo que se comunica, mesmo que o emissor não diga algo falso e mesmo que a sua intenção não seja enganar o recetor – *verificação da segunda condição*; intencionalidade de enganar ou confundir outrem durante ou a partir da comunicação realizada, mesmo que o emissor não comunique algo falso e mesmo que o emissor acredite ser verdade aquilo que diz – *verificação da terceira condição*; existência de comunicação de algum tipo de informação falsa, mesmo que o emissor não tenha a intenção de enganar o outro e mesmo que o emissor acredite ser verdade aquilo que diz – *verificação da primeira condição*. Neste sentido, segundo Coleman e Kay (1981), aquilo que primeiramente pesa na decisão de um indivíduo ao avaliar se há ou não uma *mentira*, é o facto de o emissor da mesma, acreditar na falsidade daquilo que diz – *princípio de crença* - só depois a existência da intenção do emissor em enganar o recetor – *princípio de intenção* - e por fim o facto de ser comunicada uma informação falsa – *princípio de comunicação*.

Cientes da complexidade e da versatilidade do modelo de *mentira* apresentado, Coleman e Kay (1981) concluem que a definição deste construto, para além de controversa, representa um notável exercício de esforço intelectual, pelo que nem sempre a definição teórica do vocábulo coincidirá com aquela que se lhe atribui no quotidiano.

Finalmente, segundo o *modelo folclórico* (Sweetser, 1987), a definição do construto *mentira* segue a estrutura prototípica proposta anteriormente por Coleman e Kay (1981), distinguindo-se contudo no facto de a autora deste terceiro modelo considerar que a presença ou ausência de uma ou mais condições, não pode ser o único critério para a avaliação da existência de uma *mentira*, devendo também o tipo de motivação do emissor, prossocial ou antissocial, tal como o tipo de contexto onde se desenvolve a ação, formal ou informal, influenciar esse julgamento.

Num contexto informal a comunicação deve servir para informar o mais clara e objetivamente possível (Grice, 1975), logo mentir nessas condições significa a violação de uma das máximas da comunicação interpessoal. Já num contexto formal, o valor informativo da comunicação parece ser menos valioso do que o estabelecimento ou manutenção de relações sociais positivas (Clark & Lucy, 1975). Enquanto que na primeira situação, a *mentira* se reveste de um carácter antissocial por apresentar contornos de maldade ou negligência, já na situação seguinte, a insinceridade pode ser usada como ato prossocial. Neste sentido, para Sweetser (1987), uma declaração falsa e intencional feita num contexto informal é mais sujeita a ser considerada uma *mentira* do que a mesma afirmação apresentada num contexto formal, pelo que não deve ser desprezada a análise dos fatores socioculturais que contextualizam a sua ocorrência.

Com base nos três modelos básicos e conceptuais de *mentira* já apresentados, o processo de definição deste construto estende-se igualmente aos contributos de inúmeros outros investigadores, de seguida sumariamente referidos, os quais nos diferentes paradigmas o estudaram e dissecaram ao longo do tempo. Heilmann (2012) afirmou que definir o conceito *verdade* é tão difícil que chega a ser impossível, uma vez que existe demasiada informação contida em simultâneo nessa palavra. Do mesmo modo, também para a *mentira* se reconhece dificuldade em encontrar uma definição consensual, dependendo esta, muitas vezes, da perspectiva como é encarada.

Já no início o século V, Santo Agostinho (354-430) definia *mentira* como “*locutio contra mentem*” (falar contra o próprio pensamento), ou seja considerava ser *mentira*, toda a mensagem que contrariamente àquilo que pensa, um emissor transmite a outrem, seja por palavras ou por sinais. Mais tarde, para S. Tomás de Aquino (1225-

1274), a *mentira* manifestava-se sob três formas distintas: *falsidade material*, que definiu como sendo a oposição entre o pensamento e a palavra; *falsidade formal*, que apresentou como a vontade de se dizer algo diferente daquilo que se pensa; e *falsidade afetiva*, que consistia na intenção de enganar alguém. Muito mais recentemente, Silva-Joaquim (1991) argumenta que “mentir é só uma das muitas maneiras de enganar, embora a única que se distingue pelas suas características especificamente linguísticas” (p.123). Segundo a mesma autora, a *mentira* é algo pessoal, intencional, verbal, temporal e social, ou seja, requer um autor, depende exclusivamente da sua vontade, consiste na enunciação de expressões linguísticas, pode ser datada e dirige-se sempre a alguém. Cortés (1996, p.24) define-a como “uma oposição entre o que se sabe (ou o que se pensa saber) e o que se enuncia, entre o que se pensa e o que se diz, entre o espírito e a palavra”, enquanto Kupfer (1982) se refere à mesma como uma forma linguística de enganar, a qual se deve diferenciar de outras formas de enganar, consistindo em dizer algo que se acredita ser falso, com a intenção de fazer o outro acreditar que é verdade.

Para Anolli et al. (2002), a *mentira*, enquanto ato de comunicação articulado e complexo, é um padrão emblemático de gestão de comportamento adaptativo às relações interpessoais, com o objetivo de influenciar as crenças de outrem. De acordo com a convicção propositiva, Chisholm e Feehan (1977) defenderam que a *mentira* é uma declaração proferida por alguém que acredita na sua falsidade e que tem o objetivo de enganar ou instigar uma falsa crença na mente do seu ouvinte. Do mesmo modo, naquela que considera ser a definição clássica do conceito, Derrida (1996) apresenta:

Na sua figura prevalente e reconhecida por todos, a mentira não é um fato ou um estado, é um ato intencional, um mentir – não existe a mentira, há este dizer ou este querer-dizer que se chama mentir: mentir seria dirigir a outrem (pois não se mente senão ao outro, não se pode mentir a si mesmo, a não ser a si mesmo enquanto outro) um ou mais de um enunciado, uma série de enunciados (constativos ou performativos) cujo mentiroso sabe, em consciência, em consciência explícita, temática, atual, que eles formam asserções total ou parcialmente falsas; é preciso insistir desde já nessa pluralidade e complexidade, até mesmo heterogeneidade. Tais atos intencionais são destinados ao outro, a outro ou outros, a fim de enganá-los, *de levá-los a crer* (a noção de crença é aqui irreduzível, mesmo que permaneça obscura) naquilo que é dito, numa situação em que o mentiroso, seja por compromisso explícito, por juramento ou

promessa implícita, deu a entender que diz toda a verdade e somente a verdade (p.9).

Também Mitchell (1986) a interpretou como uma falsa comunicação que tende a beneficiar o comunicador, já para Byrne e Whiten (1988), a *mentira* intencional ocorre quando alguém engana outrem fazendo-o crer em algo que é falso, ou quando se retém ou esconde deliberadamente uma informação verdadeira, enquanto Ekman (1992) se referiu a uma escolha deliberada de enganar um alvo sem que haja qualquer notificação da intenção de o fazer, tal como Vrij que, num estudo de 2004, a definiu como uma tentativa inadvertida, bem-sucedida ou não, para deliberadamente instigar em outrem uma crença que o comunicador considera ser falsa. Segundo Johnson et al. (2005), *mentira* é uma tática empregue na interação social, com o objetivo de alcançar vantagens estratégicas sobre outrem. Ballone (2006), acrescenta que ética e moralmente, a *mentira* está mais relacionada à intenção de enganar, do que ao teor de deturpação da verdade.

Completando a ideia expressa por Piaget (1932, p. 109) de que “a mentira é uma falta moral que cometemos através da linguagem” e também de Lee (2000) que, inspirado nos trabalhos de Austin (1962), considera que mentir é enganar através das palavras, Rugbeer (2005), numa apresentação mais holística, estende a definição de *mentira* enquanto conjunto de palavras enganosas, até a um fenómeno complexo e multifacetado de comunicação. Da mesma opinião, Lee (2013) vê a *mentira* como um tipo de discurso que se caracteriza por ações geridas e motivadas por regras sociais de várias ordens, que se define em função da sua intencionalidade e habituação. Este autor, tal como Silva-Joaquim (1991), explica o significado e o valor moral atribuído à *mentira*, através da teoria dos atos de fala (Austin, 1962), que sustenta a ideia de que a linguagem não se limita a uma interpretação literal nem apenas a enunciados descritivos, mas que pode assumir a forma de “jogos de linguagem”, isto é, configurações necessárias para que um enunciado seja interpretado da maneira pela qual o seu locutor pretende que ele seja. Ainda assim, consideram que a *mentira* se distingue dos restantes atos de fala, como exclamações, interrogações ou comandos, porque comporta discrepâncias entre aquilo em que o locutor acredita e aquilo que ele afirma e por isso, viola a convenção mais fundamental da comunicação interpessoal que Grice (1975) define como máxima de qualidade do princípio da cooperação (Silva-Joaquim, 1991). Segundo Sweetser (1987), dois fatores devem ser tidos em conta para avaliar a existência de uma *mentira*, nomeadamente a natureza dos motivos que originam a ação e as convenções culturais que a contextualizam.

Em 1962, López afirma que “a verdade das palavras é a adequação do que exteriormente se diz e o que internamente se pensa” (p.8), facto que segundo Ruiz, 2007, reflete a necessidade de o Homem evitar conflitos e justificar determinadas ações socialmente condenáveis. Também para Lindsfold e Walters (1983) e Manen e Levering (1996), a componente social é fulcral na definição de *mentira*, que consideram ser um ato aprendido, de influência sociocultural. Já para Burgoon e Buller (1994) “a *mentira* é uma ação deliberada, perpetrada por um emissor para criar noutrem uma crença contrária àquela que o próprio acredita ser verdadeira, de forma a deixá-lo em desvantagem” (p. 155).

Muito embora Bok (1978) tenha assumido uma conceção conservadora onde sublinha necessidade absoluta de verbalização de uma informação falsa para se considerar a existência de uma *mentira*, em muitas outras perspetivas (Lee, 2000; Rugbeer, 2005; Silva-Joaquim, 1991) a *mentira* define-se de modo mais abrangente, como meio multifacetado de comunicação, pelo que para além da oralidade subentendida na definição de Bok (1978), deverá poder manifestar-se igualmente sob outras formas, nomeadamente, a escrita ou a gestual (Silva-Joaquim, 1991). Efetivamente através da escrita é possível, consciente e intencionalmente, causar uma impressão errada, por meio da informação que se deixa passar. Da mesma forma, a definição pode ainda ser estendida à expressão corporal que acompanha o emissor de uma mentira na sua ação, ou seja, considera-la como todo e qualquer comportamento manifestado por alguém, no sentido de enganar os restantes acerca da sua verdadeira natureza.

Assim, num exercício de sùmula conceptual, que procura contemplar de forma mutuamente inclusiva todas as especificidades dos contributos dados pelos autores acima apresentados, chega-se à seguinte definição de *mentira*, a qual sustenta o trabalho empírico desenvolvido ao longo do presente estudo, no qual se assume maioritariamente a perspetiva do modelo prototípico proposto por Coleman e Kay (1981): *a mentira é uma ação de comunicação levada a cabo por alguém que sabe, acredita ou suspeita da sua falsidade, com o intuito de fazer com que os seus interlocutores acreditem nela.*

Importa contudo analisar, sob o ponto de vista da definição do construto *mentira*, a possível inclusão de situações específicas que, por violarem um ou mais dos princípios básicos convencionados, mereceram diferentes interpretações por parte dos modelos conceptuais já acima referidos, podendo constituir exceções que fogem à definição clássica: primeiramente, os já mencionados casos de *erro* ou *engano*. Se de acordo com o *modelo propositivo* (Chisholm & Feehen, 1977) estas são situações que comprometem a verificação dos princípios de *crença* e de *intenção*, então elas não

poderão ser consideradas como sinónimos de *mentira*. Já na perspetiva do modelo prototípico (Coleman & Kay, 1981), autores ao longo do tempo, como Mitchell (1986) e Carson (2006), chegaram a aceitar essas situações, ou outras ainda que extravasam o domínio racional da ação humana como as manifestações ludibrias de camuflagem que inúmeras espécies animais protagonizam no seu habitat natural, como mentiras, uma vez que permitindo a verificação do *princípio da comunicação*, se enquadrariam numa baixa graduação do espectro, independentemente da inexistência das restantes condições; depois também, os casos distintos de *não-resposta* e *omissão*, em que a ausência de comunicação de qualquer tipo de informação, que pode levar um interlocutor ao engano, incorre numa “não-ação” e representa por isso a violação da primeira condição básica do construto, ainda que as restantes duas estejam presentes. De acordo com o *modelo propositivo* (Chisholm & Feehen, 1977), qualquer um dos casos mencionados fica excluído do domínio da *mentira*, por ausência de verificação do *princípio da comunicação*, e assim pode concluir-se que alguém que não responda ou que esconda alguma informação do seu interlocutor, pode falhar do ponto de vista moral, mas não mente na verdadeira aceção da palavra. Já para os seguidores do *modelo prototípico* (Coleman & Kay, 1981), a *omissão* e a *não-resposta* deverão ser interpretados como mentiras menos repreensíveis, já que a inexistência de uma comunicação falsa não invalida a intencionalidade de enganar nem tão pouco a crença de que se transmite uma mensagem inverdadeira; ainda a utilização de recursos linguísticos como as figuras de estilo já acima referidas, a ironia, o eufemismo, a hipérbole, assim como as fábulas, a magia ou as encenações, podem ser exceções que na perspetiva do *modelo propositivo* (Chisholm & Feehen, 1977), fogem à conotação negativa e imoral daquilo que se considera uma mentira (Ballone, 2006; Silva-Joaquim, 1991;), já que quando vistas como formas humorísticas ou artísticas de deturpar situações diversas, onde são usados vocábulos e expressões fonéticas excessivas para interpretar ou representar ideias, não existe a expectativa de que o espectador acredite que os sentimentos e emoções expressos durante os respetivos desempenhos, sejam reais e, portanto, é eliminado o *princípio de intenção*. Do mesmo modo, também as chamadas *mentiras de mútuo consentimento* se questionam nessa perspetiva enquanto mentiras, já que por um lado não existe realmente a intenção de enganar e, por outro, todas as partes envolvidas estão conscientes de que a declaração proferida não se destina a ser tomada como definitiva. Para os seguidores do modelo proposto por Coleman & Kay (1981), todas as situações acima descritas poderão enquadrar-se no âmbito de mentiras pouco repreensíveis já que, uma vez mais, a inexistência de um dos princípios, neste caso a

intencionalidade de enganar o recetor, não anula a ação dos restantes e, por conseguinte, não invalida a existência de uma mentira.

Para além destas, importa igualmente dedicar alguma consideração particular às situações excecionais de mentiras sociais e de mentiras dadas em contextos impositivos, onde ao contrário das anteriores, nenhum dos princípios básicos é violado: as *mentiras sociais* ou *mentiras brancas*, consistem na comunicação de uma informação falsa, com consciência da sua falsidade, mas cuja intenção se centra na proteção ou no bem-estar de outra pessoa (DePaulo, Ansfield, Kirkendol, & Boden, 2004; Lindsfold & Walters, 1983) as *mentiras impositivas*, tidas como todas as situações em que falsidades são proferidas em contextos de *ameaça* ou de *coação*, considera-se que existe a obrigação de agir contra a própria vontade, não estando patente um verdadeiro desejo de enganar o outro. Em qualquer um dos casos, verifica-se a coexistência simultânea dos três princípios básicos de *mentira*, pelo que conceptualmente todos os modelos os considerarão como tal, muito embora os reconheçam como situações excecionais, já que são usadas em autodefesa ou com motivações prosociais, com o objetivo de evitar um mal considerado ainda maior do que o próprio recurso à *mentira*, seja para o próprio ou para outros.

Para Sweetser (1987) e restantes defensores do *modelo folclórico*, em qualquer um dos casos excecionais acima analisados, especialmente nos que se referem às *mentiras sociais* e às proferidas em contextos impositivos, a intenção do emissor e a formalidade da situação, deveriam ser tidos em conta no processo de avaliação da existência de *mentira*. Nessa perspetiva Lee e Ross (1997) sublinham que uma declaração deliberadamente falsa será considerada, ou não, uma mentira, dependendo das razões que a geraram bem como do tipo de contexto em que a mesma ocorreu.

Resta por fim refletir, ainda no âmbito de definição do construto central deste trabalho, sobre o efeito notável de exclusão que a verificação do *princípio de intenção* pode ter sobre uma franja específica da sociedade. A investigação em domínios como a psicologia e alguns ramos da medicina, nomeadamente a pediatria a neurologia e a imagiologia, tem revelado que o cérebro humano se desenvolve física e psicologicamente de forma progressiva ao longo do tempo e que a intencionalidade da ação, definida pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2005) como qualquer ato deliberado com propósito e consciência, podendo considerar-se uma função cerebral avançada que resulta da maturação de competências essenciais, como a memorização, a linguagem e o raciocínio, representa um processo de complexidade cognitiva considerável, já que exige *a priori*, um minucioso planeamento mental (Anolli et al., 2002). Desta forma o *modelo propositivo*, ao exigir a verificação da coexistência

das suas três condições básicas, nomeadamente o *princípio da intenção*, limita a capacidade de mentir àqueles cujas faculdades psicológicas e mentais o permitem suportar (Johnson et al., 2005), vedando-a automaticamente às crianças e aos indivíduos portadores de deficiências mentais e em situações de doenças degenerativas, cujas funções cerebrais que garantem a consciência plena da ação, ainda não são ou já deixaram de ser suficientes. Já na perspetiva do *modelo prototípico*, dir-se-á que a *mentira* pode manifestar-se em qualquer indivíduo desde que a capacidade comunicativa esteja presente pelo que, pode iniciar-se logo nos primeiros meses de interação do bebé com a mãe (Reddy, 2007), embora num estado quase latente. A capacidade para construir mensagens inverdadeiras vai, neste modelo, evoluindo à medida que o ser humano desenvolve os meios necessários e adquire as competências essenciais da memorização, da linguagem e do raciocínio que lhe permitirão utilizar ou reconhecer essas mensagens, em função de um determinado propósito. Investigações desenvolvidas por Lindskold e Walters (1983) apontavam para que inverdades ditas por acidente, ou contadas por pessoas que não pudessem ser responsabilizadas pelas suas ações, por não conseguirem prever as respetivas consequências, não deveriam ser consideradas mentiras.

Sendo a *mentira* um construto tão rico do ponto de vista semântico e conceptual, torna-se relevante depois do escrutínio levado a cabo sobre a sua definição, procurar contextualizá-la nas diferentes perspetivas em que a mesma tem sido discutida ao longo dos tempos nas mais diversas áreas do conhecimento.

2.1.2. Construto *Mentira* em diferentes contextos

2.1.2.1. Contexto Psicobiológico

*Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,
fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.*
Alberto Caeiro

Enquanto meio de interação consciente e intencional do Homem, a *mentira* resulta da maturação biológica e psicológica de cada indivíduo. O desenvolvimento biológico do cérebro humano permite a maturação das competências de linguagem, memória e raciocínio o que permite que o ser humano comunique. O desenvolvimento psicológico, em simultâneo, possibilita a construção de uma consciência moral que, ao vir esclarecer a noção de bem e de mal, induz à existência da intencionalidade na ação, permitindo assim a transmissão propositada de informações falsas, que se reconhecem como falsas e que têm o objetivo de enganar ou prejudicar alguém,

incorrendo na verdadeira acessão do termo *mentira* (Burgoon e Buller, 1994; Chisholm e Feehen, 1977; Coleman & Kay, 1981; Derrida, 1996; Kupfer, 1982; Lee & Ross, 1997; Siegler, 1966; Sweetser, 1987; Vivar, 2002). Torna-se assim pertinente a discussão sobre a forma como os componentes biológico e psicológico, condicionam o pensamento e a ação moral que conduzem ao comportamento enganador do Homem.

2.1.2.1.1. Suporte Psicológico da *Mentira*

Do ponto de vista psicológico, o conceito de moralidade, derivado da perspectiva deontológica de filósofos como Kant (1786/2007), corresponde à predisposição de um indivíduo para pensar e agir de acordo com princípios gerais de *justiça*, *bondade* e *dever*, tendo em vista o bem comum acima do seu próprio benefício (Martins, 2009).

Num estudo recente de revisão teórica, Killen e Smetana (2015) referem-se ao mesmo como sendo:

um conjunto de normas de perspectiva sobre como os indivíduos devem tratar-se uns aos outros, incluindo as questões de justiça, bem-estar de outros e igualdade. Para se agir de uma maneira consistente com os princípios morais, é necessário ser-se imparcial e justo e não ser limitado pelos ditames das normas de grupo ou pelo consenso, quando eles estão em conflito com a justiça e justiça (p.702).

Ao longo do tempo as teorias clássicas sobre o desenvolvimento da moralidade humana contribuíram para o conhecimento da origem do pensamento e da ação moral, competências necessárias para o recurso à *mentira*.

Já no século XIX Charles Darwin (1871/2004), precursor de teorias evolucionistas sobre as origens biológicas da moralidade e da sua existência em animais não humanos, crendo na influência do meio ambiente sobre os comportamentos que são naturalmente selecionados, considerava que a moralidade do Homem seria resultado de um normal processo evolutivo de adaptação, como forma de vantagem seletiva que permitiria às civilizações progredir e prosperar. Para Darwin (1871/2004) o ser humano está biologicamente preparado para ser altruísta, compreensivo e moral e não apenas para ser agressivo e competitivo, como acontece noutros homínídeos, portanto a moralidade resulta de faculdades intelectuais, tais como a memória, a reflexão e o desenvolvimento da consciência recíproca, assentando em instintos prosociais que derivam do sentido de cuidado pelos seus,

resultando por isso mais da experiência e da interação social, do que da educação religiosa ou da transmissão de conhecimentos.

Mais tarde Freud (1930/1961), autor da teoria psicanalítica, defendeu que a base para o desenvolvimento da identidade e da formação moral da criança assenta na relação sócio emocional que a mesma, numa fase precoce, estabelece com os pais. Na sua perspetiva, a moral relaciona-se com as emoções e com os comportamentos derivados dos sentimentos íntimos e privados, num equilíbrio dinâmico entre o *Princípio do Prazer*, repleto de tentações imorais, e o *Princípio da Realidade*, marcado pelas normas e condutas socialmente aceites e aprovadas (Freud, 1905/1973). Este conflito interno moderado por uma dinâmica pulsional involuntária e inconsciente, caracteriza-se pela “dramática edipiana na constituição da consciência moral, enfatizando, como elementos centrais neste processo, a importância da renúncia do sujeito à realização dos desejos infantis e a internalização das restrições sociais através da instância superegóica” (Martins & Branco, 2001, p.170).

Nesta abordagem, que não clarifica o processo de aquisição dos princípios morais a partir da internalização das normas parentais, o desenvolvimento moral é caracterizado por estádios dos anos iniciais de vida e culmina com a aquisição da consciência da reciprocidade presente nas relações sociais, o que ocorre por volta dos 5 anos de idade.

Para os teóricos do *Behaviorismo*, que consideram que as teorias psicológicas derivam diretamente do comportamento observável, a moralidade pode ser adquirida na infância, tanto por condicionamento clássico (Watson, 1930) como por condicionamento operante (Skinner, 1950, 1971), crendo-se que os valores morais são objeto das mesmas contingências ambientais que qualquer outro comportamento aprendido. Nestas teorias, que desvalorizam a relação entre variáveis como a idade ou o desenvolvimento cognitivo com a aprendizagem moral, um sistema pedagógico marcado por recompensas e punições é suficiente para modelar a aquisição de novos conhecimentos.

Piaget (1932; 1970), procurando descrever a origem do conhecimento, lança verdadeiramente as bases para o estudo do julgamento e do comportamento moral, estabelecendo uma associação entre a consciência moral e a competência cognitiva. Explorando o conhecimento da moralidade através das noções de *regra*, *responsabilidade* e *justiça*, recorreu, junto de crianças, a situações sociais com significado moral.

O autor suíço estudou o desenvolvimento da noção e prática das *regras*, através de jogos sociais, tendo identificado três fases distintas: uma primeira fase de *anomia moral*, verificada até aos dois anos de idade, onde os comportamentos padronizados

ou tipificados da criança se encontram mais associados às suas necessidades sensoriomotoras do que à compreensão e consciência das dimensões moral e social; uma segunda fase, caracterizada pelo *respeito unilateral*, onde emerge o sentido de obrigação e de dever, o que já pressupõe o estabelecimento de uma relação com outrem, geralmente os pais ou os adultos com maior significado na sua vida. Nesta fase, verificou Piaget (1932), a criança segue literalmente as normas, que considera sagradas, obrigatórias e imutáveis, e julga a gravidade dos atos em função do seu carácter ou resultado, não considerando a intenção com que eles são praticados. Chamou-lhe por isso, a fase de *realismo moral*. Ferreira (2013) considera que “A obediência tem origem neste tipo de relação, pois a criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores dos adultos, imita os exemplos que eles lhe dão e adota a sua escala de valores” (p. 29). Apesar disto, o *egocentrismo* que caracteriza esta etapa do desenvolvimento humano, torna subjetivas as regras verbais ou materiais socialmente adquiridas, fazendo com que antes de serem intelectualmente assimiladas ou interiorizadas, permaneçam como obrigações categóricas e externas à criança, o que pode levar ao seu incumprimento; numa terceira e última fase, identificou já a existência de um sentido de *respeito mútuo*, resultado da interação da criança com o grupo de pares, onde a cooperação que é experimentada promove a noção de reciprocidade, essencial à capacidade de atribuição de valores equivalentes ao próprio e ao outro. Sendo capaz de se colocar na posição do outro ou de analisar todas as perspetivas de uma dada situação (Lee, 2013; Dunn, 2014; Killen & Smetana, 2015) a criança desenvolve por fim um *racionalismo moral* que lhe permite reavaliar o carácter obrigatório das regras e, em caso de injustiça, relativizar a gravidade do incumprimento de uma transgressão. Nesta fase, “o pensamento torna-se lógico e a ação torna-se moral” (Ferreira, 2013, p.31).

Estudou também, a partir da apresentação e discussão de regras, a evolução da noção de *responsabilidade* na criança, tendo verificado que até aos dez anos de idade a avaliação das ações ocorre, essencialmente, em função do seu resultado ou consequência, denotando-se a existência de uma *conceção objetiva de responsabilidade* mas que, com o avanço da idade, a mesma se torna progressivamente mais *subjetiva*, passando a criança a ponderar a intencionalidade da ação, para além da sua consequência material.

Analizou ainda a noção que as crianças fazem do conceito de *justiça*, sugerindo uma evolução paralela à da noção de *regras* já que, numa fase inicial do desenvolvimento humano, associada ao *realismo moral*, a justiça é percecionada como *retributiva*, ou seja, ligada à coação social e à prática de sanções, *expiatórias* ou por *reciprocidade*, proporcionais às transgressões cometidas, passando a partir dos

dez anos de idade para uma justiça considerada *distributiva*, mais associada a um *racionalismo moral* e centrada na manutenção do equilíbrio das relações sociais bem como na promoção da igualdade de direitos e de obrigações.

Associando diferentes tipos de conduta social a diferentes fases de consciência moral e sugerindo que a moralidade aflora da interação entre o biológico e o meio, Piaget (1932; 1970) concluiu assim que a aquisição de conhecimento moral é um processo contínuo que resulta da ação, apresentando por fim dois níveis de desenvolvimento moral: a *heteronomia moral*, presente a partir dos dois anos de idade, determinada pelo egocentrismo típico desta fase de desenvolvimento e caracterizada pela incapacidade de descentração. Nesta fase, a moralidade que é pautada pela “obediência, coerção e respeito unilateral” (Lourenço, 2002a, p. 49), é orientada pelo realismo moral e privilegia uma noção de responsabilidade objetiva e de justiça retributiva, resultando diretamente do cumprimento das regras estabelecidas pelas figuras de autoridade, as quais “têm um valor coercivo, são sagradas, imutáveis e para se cumprirem sempre” (Matta, 2001, p. 295), mas permanecem externas à criança; a *autonomia moral*, socialmente construída e alcançada a partir dos nove anos de idade, onde a moralidade deixa de ser percebida como externa, passando a assentar na consciência de igualdade, justiça e respeito mútuo, adquirida através da cooperação e reciprocidade experimentadas na interação de pares, bem como num racionalismo moral associado à consideração da intencionalidade da ação, o qual permite a relativização das regras sociais. “Com os progressos da cooperação social entre crianças e os progressos operatórios correlativos, a criança chega a relações morais novas, fundadas no respeito mútuo e que conduzem a uma certa autonomia” (Piaget & Inhelder, 1993, p.114). Nesta fase, a moralidade remete para uma responsabilidade subjetiva e para uma noção de justiça distributiva.

Descrito o processo de desenvolvimento moral, onde defende que para o ser humano progredir em termos morais, este precisa de ultrapassar a fase egocêntrica de forma a passar a considerar a perspetiva do outro, Piaget (1932) considera que os pais são agentes inibidores da moralidade das crianças devido à autoridade unilateral que exercem na sua relação com elas e que os pares desempenham por isso, um papel insubstituível no estabelecimento de relações mútuas, onde a criança se vê e sente em pé de igualdade com o outro, podendo assim desenvolver a sua moralidade.

Numa outra perspetiva, Bandura e colaboradores (Bandura, 1971, 1991; Bandura & Walters, 1963; Bandura & McDonald, 1963), apresentam a *Teoria da Aprendizagem Social* segundo a qual as crianças aprendem essencialmente por observação e por imitação, não sendo suficiente a manutenção de um sistema baseado em reforços positivos ou negativos, como sugerido nas correntes

behavioristas. “Man’s capacity to learn by observation enables him to acquire large, integrated units of behavior by example without having to build up the patterns gradually by tedious trial and error” (Bandura, 1971, p.2). Nesta perspetiva, segundo Martins e Branco (2001), “as crianças, com base em procedimentos imitativos e de identificação tomados ao mundo adulto que as rodeia, desenvolvem padrões típicos de moralidade” (p.170).

Criticando, tal como Skinner (1950, 1971), o modelo de um julgamento moral associado à idade e refutando a existência da fase de moralidade heterónoma (Piaget, 1932) com base em novas evidências empíricas (Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982a, 1982b; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1983; Tisak & Turiel, 1984; Turiel, 1983) que revelam que, muito antes dos nove anos de idade existe já a compreensão clara das regras sociais e a capacidade de avaliação da sua transgressão sem ser apenas com base no respeito pela autoridade, Bandura (1971) defende que a moralidade reside na ação e é conseguida a partir da constante observação do mundo exterior, dos reforços recebidos sobre as ações praticadas, bem como da experimentação contínua das normas ditadas pelos adultos e pelo comportamento que os mesmos manifestam, o qual serve de modelo para a criança. “As orientações morais das crianças podem ser alteradas e até invertidas pela manipulação das contingências do reforço de resposta e pela provisão de modelos sociais apropriados . . . a imitação do comportamento modelo é um aspeto essencial da aprendizagem social” (Bandura & Mc Donald, 1963, p.275).

Também Kohlberg (1969; 1981; 1984), criticando teorias anteriores, nomeadamente a *Psicanálise* e a *Aprendizagem Social*, por ignorarem o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento moral e considerarem apenas os processos de socialização e de apropriação de modelos transmitidos (Ferreira, 2013), defende que a observação e a imitação não são estratégias suficientes para que a criança compreenda conceitos como *justiça* ou *equidade* e apresenta a *Teoria do Desenvolvimento Moral* (Kohlberg, 1984) baseada no processo de evolução cognitiva defendido por Piaget (1932; 1970), com o intuito de averiguar o pensamento lógico necessário para o julgamento moral. Na perspetiva kohlbergiana, o juízo moral, que é produto da interação do pensamento com o meio social, implica alterações da estrutura cognitiva, já que o raciocínio é competência fundamental, ainda que não exclusiva, para se chegar à ética universal. Kohlberg (1984) concebe uma moral centrada nas razões cognitivas, apresentando-a como “o pensamento, ou melhor, o modo de pensar moral, que indica o nível de desenvolvimento moral dos indivíduos” (Carita & Tomé, 2010, p.86).

Para a validação desta teoria, assente em valores transversais a contextos socioculturais que privilegiem uma moralidade deontológica (Lourenço, 2002b; Ferreira, 2013; Killen & Smetana, 2015) baseada em regras de natureza ética e orientada para o dever e para o que é correto, Colby e Kohlberg (1987) recorrem a situações-dilema indutoras à reflexão sobre a conformidade e a manutenção das normas, expectativas e acordos sociais, as quais permitem a avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral.

Para Kohlberg (1984), a moralidade é centrada nas noções de *igualdade*, *equidade* e *reciprocidade*, revela-se em seis em estádios de raciocínio moral (sequenciais, progressivos e de ordem invariável), por sua vez organizados em três níveis distintos de desenvolvimento moral - *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional* – sendo que os níveis mais elevados incluem sucessivamente o pensamento dos estádios anteriores e pressupõem a utilização de elementos morais de *justiça*, enquanto que os níveis mais baixos se associam a elementos morais normativos e utilitários (Lima, 2004).

Segundo esta teoria, no nível pré-convencional encontram-se especialmente crianças e pré-adolescentes (Colby & Kohlberg, 1987), cujo raciocínio moral se pode caracterizar como autocentrado e focado nas necessidades básicas e para quem as normas e as expectativas sociais permanecem externas. Aproxima-se, nesta medida, à fase de heteronomia moral apresentada por Piaget (1932), com a manifestação de um realismo moral e um sentido de responsabilidade objetiva. Neste nível distinguem-se dois estádios: o estádio 1, associado à moral heterónoma, onde predomina o egocentrismo típico da infância, onde não são consideradas perspetivas distintas da própria, individual e concreta, e onde a avaliação de ações não considera o fator intencionalidade. No primeiro estádio de raciocínio moral, a conduta orienta-se para a obediência à autoridade e para o evitamento do castigo; e o estádio 2, orientado para uma moral individualista e instrumental, onde se verifica já uma descentração parcial, que permite a consideração da existência de outros pontos de vista, embora se mantenha a incapacidade para a sua coordenação, manifestando-se uma orientação moral pragmática e calculista, onde prevalecem os interesses, a satisfação dos desejos individuais imediatos, bem como a minimização das consequências negativas para o próprio.

Já no nível convencional, típico dos adolescentes e de alguns adultos (Colby & Kohlberg, 1987), verifica-se a apropriação das normas e expectativas sociais, que resulta numa conduta orientada para o cumprimento dos deveres e defesa dos direitos, em conformidade com a manutenção das regras sociais. No estádio 3, caracterizado pela moral normativa interpessoal, já existe a coordenação de múltiplas

perspetivas através da capacidade de colocação do próprio no lugar de outrem. Manifesta-se através da preocupação prossocial, bem como pelo sentido de altruísmo e reciprocidade que privilegia as necessidades de grupo e, portanto, uma moralidade orientada para a aprovação social, lealdade e bem-estar geral. No estágio 4, associado à moral do sistema social que é viabilizada pela existência de raciocínios hipotético-dedutivos, caracteriza-se pela consciência da igualdade dos homens perante a lei e pelo sentido de imparcialidade que, para além de contribuir para a manutenção do sistema pessoal, suporta a manutenção da ordem e do progresso social.

Por fim o nível pós-convencional, considerado inalcançável para a maioria das pessoas adultas (Lima, 2004; Carita & Tomé, 2010), manifesta-se pela capacidade de distanciamento entre a consciência própria e a consciência das regras sociais (Colby & Kohlberg, 1987), que gera um questionamento e redefinição de expectativas e normas e culmina na construção de um sistema pessoal de valores, baseado em princípios que o próprio determina. No estágio 5, associado à moral dos direitos humanos e do bem estar social, os valores e os direitos são vistos como prioritários sobre os contratos e os compromissos sociais, pondera-se o equilíbrio entre a legalidade e a moralidade e assume-se o sentido de igualdade, reciprocidade e equidade na coordenação das perspetivas em conflito, estabelecendo-se a preocupação com o bem estar comum e com os direitos de todos. No estágio 6, associado à moral dos princípios éticos gerais, assiste-se a um sentido de justiça orientado para princípios universalizáveis e não apenas para normas ou expectativas sociais, concebendo-se a possibilidade de reversibilidade ou de violação de leis com vista ao respeito pelos referidos princípios. Assume-se a pessoa como um fim e não como um meio, tal como na perspetiva do imperativo categórico de Kant (1786/2007), e a conduta rege-se pelo respeito a valores éticos como a igualdade dos direitos do Homem ou a dignidade dos seres humanos.

Referindo-se à conceção de moralidade que Kohlberg (1984) considera ser dependente do sentido de justiça, o elemento que distingue e define os diferentes níveis de desenvolvimento moral, Ferreira (2013) refere “a moralidade jamais pode ser a mera expressão de uma determinada normatividade grupal ou preferência individual” (p.49), já que a mesma assume a “transculturalidade e o universalismo como seus pressupostos centrais” (Carita & Tomé, 2010, p.86).

Verifica-se assim na teoria de desenvolvimento moral, um paralelismo entre o raciocínio lógico descrito nos estádios de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1947 - 1950) e o raciocínio moral defendido por Kohlberg (1984, 1992): um pensamento operativo concreto, na infância a pré-adolescência, emergente no nível pré-

convencional; um pensamento operatório formal, a partir da adolescência, associado aos estádios 3 e 4 de desenvolvimento moral, no nível convencional; e um pensamento lógico avançado, menos comum e só alcançado por uma reduzida percentagem da população, com correspondência ao nível pós convencional, estádios 5 e 6 do desenvolvimento moral.

“Esta linha de investigação percebe o desenvolvimento moral como expressão de um dos aspetos da organização estrutural da cognição, propondo a existência de critérios que se aplicariam universalmente aos aspetos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano” (Martins & Branco, 2001, p.170).

Desta forma conclui-se que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento moral. Carita e Tomé (2010) explicam que o raciocínio moral de um indivíduo influencia a qualidade moral da sua ação, evidenciando a íntima relação entre a cognição e as ações de caráter moral. “Deste modo, falar de desenvolvimento moral equivale a falar de desenvolvimento do juízo moral e, mais especificamente, do desenvolvimento dos juízos deonticos de justiça” (Carita & Tomé, 2010, p.86).

Também segundo a *Teoria do Desenvolvimento Prossocial* apresentada por Eisenberg e colaboradores (Eisenberg, Lennon & Roth, 1983; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg, Spinrad & Morris, 2014), baseada no exercício de análise do papel da empatia (sentir o mesmo que o outro) e da simpatia (compreender o sentimento do outro) na motivação da conduta prossocial, o raciocínio moral prossocial da criança, isto é, a sua perceção das situações em que pode auxiliar outrem, altera-se com a idade e desenvolve-se por estádios (Eisenberg & Miller, 1987), tal como o defendido por Kohlberg (1984), sendo que, desde pouca idade o ser humano se mostra sensível às necessidades do outro, ajuda sem recompensa externa, não é orientado para a punição e está disposto a apresentar comportamentos de ajuda ao próximo mesmo sem benefício próprio (Eisenberg & Miller, 1987). Tais conclusões, que vêm enriquecer a teoria do desenvolvimento moral através da revelação dos componentes emocionais e cognitivos do comportamento prossocial, divergem contudo na ideia de que cada indivíduo pode usar, num mesmo momento, diferentes níveis de argumentação moral, a qual por sua vez, varia consoante circunstâncias específicas.

Turiel e colaboradores (Turiel, 1983, 1998; Tisak & Turiel, 1984; Turiel & Davidson, 1986; Turiel, Killen & Helwig, 1987; Nucci & Turiel, 1978; Nucci, 1981, 1996, 2000, 2001, 2004, 2008; Nucci & Nucci, 1982a, 1982b; Smetana, 1982, 1983, 1984, 1985, 1995, 1997, 1999, 2006; Smetana, Wong, Ball & Yau, 2014; Killen & Smetana, 2015; Mullins & Tisak, 2006), dedicaram-se igualmente ao estudo da moralidade

humana, investigando sobre o conhecimento social de crianças com idades inferiores a quatro anos, junto das quais recorreram para analisar hipotéticas situações de transgressão social, como roubo, agressão ou violação de costumes culturais ou pessoais, com o intuito de averiguar a sua compreensão das normas sociais em vários contextos, nomeadamente o papel atribuído a figuras de autoridade, a perceção dos limites no exercício da autoridade, a perceção da obrigação ou dever de obediência às normas convencionais e morais e a admissão da possibilidade de se modificarem ou eliminarem determinadas normas.

Os resultados destes trabalhos revelaram que as crianças até perto dos quatro anos de idade já eram capazes de distribuir as situações que lhes foram apresentadas, por três grupos distintos em função de aspetos como a gravidade, a legitimidade, a jurisdição, a generalização e a universalidade: por um lado reconheceram um conjunto de questões sociais ligadas ao bem-estar geral, à justiça e aos direitos humanos, que consideraram ser generalizáveis a qualquer contexto e não contingentes a regras impostas por figuras de autoridade (Turiel et al., 1986); por outro lado agruparam as questões de regulação social ligadas às convenções, tradições, costumes, ou rituais culturais ou grupais, consideradas como relativas, alteráveis e contingentes a aspetos de organização social (Turiel et al., 1987); por fim, juntaram as questões que envolviam escolhas próprias e independentes da regulação social, que consideraram não contingentes a regras externas ou à jurisdição de figuras de autoridade (Nucci, 1996).

Verificou-se assim que muito antes dos 9 anos de idade, já existe um conhecimento social desenvolvido e uma capacidade de análise, julgamento e justificação moral, muito mais complexa do que aquela que Piaget (1932) ou Kohlberg (1984) consideraram nas suas teorias.

Concluíram portanto que o conhecimento infantil não depende apenas da obediência à autoridade e às regras, uma vez que as crianças são capazes de distinguir normas sociais de diferentes naturezas, avaliar a legitimidade das regras e a gravidade da sua transgressão, reconhecer limites ao poder da autoridade e julgar de forma crítica as suas ações (Nucci, 1981, 2008; Nucci & Nucci, 1982a, 1982b; Smetana, 1984, 1985; Turiel, 1983; Turiel & Davidson, 1986) e desenvolveram assim uma teoria crítica a Kohlberg (1984), denominada *Teoria dos Domínios*, focada numa conceção de moral que distingue *convenções sociais* de *normas morais* (Tisak & Turiel, 1984; Turiel, 1983).

Segundo Turiel (1983, 1998), as convenções sociais, associadas às regras e expectativas partilhadas num grupo social (Ferreira, 2013), não se enquadram como um nível de desenvolvimento incluído no *domínio moral*, como anteriormente

apresentado por Kohlberg (1984), mas constituem só por si um domínio independente ao qual chamou de *domínio convencional*. Acreditando que o conhecimento moral, tal como o conhecimento convencional, resulta da interação do indivíduo com o meio sociocultural, Turiel (1978) apresenta-os como domínios de uma categoria mais abrangente, a que chama de *conhecimento social*. Enquanto no *domínio convencional* se enquadram questões relacionadas com o funcionamento de grupos, tradições ou ritos culturais, nomeadamente as regras e as expectativas que permitem a coordenação das interações sociais de cada indivíduo, as quais se regulam pelas normas sociais vigentes e dependem da especificidade dos contextos, da hierarquia e do poder da autoridade, sendo por isso relativas, alteráveis e sujeitas a consenso (Turiel et al., 1987), já no *domínio moral* se incluem questões de justiça, direitos, equidade e bem-estar geral, cujos critérios de juízo se revelam impessoais, generalizáveis e independentes da contextualização ou da influência de figuras de autoridade (Turiel & Davidson, 1986). Um terceiro domínio, o *domínio pessoal*, também reconhecido como domínio psicológico, foi proposto por Nucci (1981, 1996, 2001) para integrar a mesma teoria, no qual considerou incluir todo o conjunto de opções individuais e normas de jurisdição pessoal independentes da regulação social, como objetivos pessoais, questões de autonomia ou de identidade. Mais tarde surgiu o *domínio prudencial* (Smetana, 2006), associado ao domínio pessoal mas que reúne especificamente todo o conjunto de situações que podem colocar em risco a integridade física ou psicológica do próprio sujeito.

Assim, segundo esta teoria onde diferentes domínios de raciocínio social emergem cedo e coexistem no mesmo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento podendo ser simultaneamente operacionalizados na avaliação de situações diversas, contrariamente ao que é defendido nas teorias de desenvolvimento cognitivo, a moralidade assume-se apenas como um desses domínios, não segue a estrutura de estádios apresentada por Kohlberg (1984) e revela-se mais através da avaliação que o indivíduo faz dos eventos sociais, do que pelo resultado da educação ou da transmissão de conhecimentos. Turiel e Smetana (1984) reforçam que existe relação entre os acontecimentos sociais, os juízos que as crianças fazem deles e as condutas sociais que manifestam e, para Smetana (1981b, 1982) a conduta moral não encontra associação com os níveis de raciocínio moral sugeridos por Kohlberg (1984), mas antes com a identificação do domínio do conhecimento social, o que veio apoiar a teoria de Turiel (1983).

Já Lourenço (2002b, 2003, 2013, 2014) que considera que a teoria do desenvolvimento moral constitui a abordagem mais profunda à moralidade e que nem Piaget (1932) aprofundou a questão da moralidade como Kohlberg (1984), num

trabalho recente criticou e adjetivou de “fracas” (Lourenço, 2013, p.28) as metodologias usadas por Turiel (1983) e por Nucci (2004), relativamente aos respetivos trabalhos que culminaram na apresentação de princípios teóricos distintos dos de Kohlberg (1984) sobre o pensamento moral das crianças.

“A Teoria dos Domínios enquadra-se agora na posição onde as teorias piagetianas e kohlbergianas já estiveram e, tal como elas, carece de uma análise crítica” (Lourenço, 2014, p.2). Segundo o mesmo autor (Lourenço, 2003) a condenação que uma criança faz de uma determinada conduta, associada a uma norma moral, se relaciona mais com o facto de ter aprendido que é errado fazê-lo, do que com uma capacidade de análise própria que lhe permita avaliar a transgressão como imoral.

Embora reconheça o contributo da teoria dos domínios para o estudo da moralidade, (Lourenço, 2013; 2014) aponta-lhe fragilidades como ser pouco precisa, confundir convenções e códigos sociais, não fazer distinção entre normas e princípios morais, recorrer a exemplos subjetivos e tendenciosos e não considerar uma perspetiva desenvolvimentista, pelo que refere que a mesma possa complementar, mas nunca substituir a teoria Kohlbergiana. “[...] apesar de algumas diferenças cruciais, a abordagem de Turiel e seus colaboradores e as teorias piagetiana e kohlbergiana revelam muitas afinidades significativas. Desta forma, é melhor vê-las como complementares em vez de pontos de vista alternativos” (Lourenço, 2014, p.14).

Sendo a *mentira* uma das expressões da moralidade humana (Ferreira, 2013), compreende-se que o pensamento e a ação moral, a par com o desenvolvimento biológico, seja uma condição necessária para a sua concretização.

2.1.2.1.2. Suporte Biológico da *Mentira*

Do ponto de vista biológico, a *mentira* é considerada como um produto da maturação das competências cognitivas necessárias à manipulação consciente da informação, como o raciocínio, a linguagem e a memória. Embora não se reconheça ainda qualquer base genética que se relacione especificamente com a *mentira*, diversos estudos têm procurado um padrão de genes que se associe a essa capacidade (Cadoret, Cain & Crowe, 1983; Cloninger, Reich & Guze, 1978; Hartshorne e May, 1928; Moffitt, 2005).

Em 1928, Hartshorne e May reportaram um padrão idêntico de utilização da *mentira* entre irmãos, o que tendo em conta a herança genética partilhada, poderia sugerir a existência de uma relação entre a *mentira* e alguns genes. Contrariando as críticas que atribuíam à idêntica experiência familiar e social vivida pelos irmãos, o seu

padrão de *mentira*, Hartshorne e May (1928) ainda estudaram casos de irmãos órfãos que teriam sido criados separadamente, em instituições ou famílias de acolhimento distintas, não tendo contudo obtido da comunidade científica a aceitação que esperavam, uma vez que é comum a opinião de que, se parte das decisões de se tomarem atitudes desonestas se explica pela predisposição genética, vários outros fatores terão forte influência sobre as ações individuais, nomeadamente as experiências vividas individualmente e os ambientes em que cada um está inserido (Ekman, 1992).

Embora se verifique uma clara falta de evidências científicas comprovadas sobre o tema (Vivar, 2002), os mesmos estudos (Cadoret et al., 1983; Cloninger et al., 1978; Hartshorne & May 1928; Moffitt, 2005) sugerem uma possível associação entre a utilização da *mentira* e alguns genes que determinam o funcionamento do córtex cerebral na região temporal.

Nas condições normais, o cérebro humano é um órgão dividido em dois hemisférios, o esquerdo, responsável pelo pensamento lógico e pela competência comunicativa e o direito, responsável pelo pensamento simbólico e pela criatividade. No córtex cerebral, a sua camada mais externa, dispõem-se quatro áreas distintas chamadas lobos cerebrais, cada uma delas com determinadas funções específicas e diferenciadas. Apesar de não existir uma área cerebral especificamente responsável pelo exercício da *mentira*, estudos efetuados através de exames de tomografia por ressonância magnética no campo das neurociências permitiram localizar zonas específicas do cérebro humano que se ativam quando se verifica esse comportamento (Byrne & Corp, 2004; Cooke, Michie, Hart & Clark, 2005; Sirvent et al., 2011). Quando uma pessoa mente, a circulação sanguínea aumenta precisamente em regiões específicas do lobo frontal (responsável por fatores como a atenção, o planeamento e a resolução de problemas) e do lobo temporal (associado, entre outros, às emoções, aprendizagem e à memória). Existem também evidências de a capacidade de mentir ser uma função predominantemente atribuída ao hemisfério cerebral direito (Modell, Mountz & Ford, 1992; Porter, Campbell, Stapleton & Birt, 2002; Sellal, Chevalier & Collard, 1993), ligado essencialmente às atividades que exigem criatividade e imaginação.

Sabendo-se que, em situações normais, no córtex frontal se regista atividade sempre que é necessário o desempenho de alguma tarefa difícil, que inclua, de entre outras funções, o pensamento abstrato e criativo, a fluência do pensamento e da linguagem, respostas afetivas e capacidade para ligações emocionais, julgamento social, vontade e determinação para ação e atenção seletivo, o facto de este se ativar quando se recorre à *mentira* suporta a ideia de que a mesma representa um desafio

intelectual considerável para o cérebro (Anolli et al., 2002). Por outro lado, a confirmar-se esta “somatização” da *mentira*, abrem-se portas na área da psicologia criminal e forense que presentemente busca meios complementares ao polígrafo para a monitorização da *mentira* em situações de interrogatório ou prestação de depoimentos no âmbito de casos judiciais (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.2.4. Contexto Forense*). Para além disto, alguns autores (Byrne & Corp, 2004; Cooke et al., 2005; Sirvent et al., 2011; Yang et al., 2005) defendem que pode mesmo haver alguma relação entre a capacidade de mentir e a anatomia cerebral. Cooke et al. (2005) e Yang et al. (2005) descobriram que pessoas que habitualmente mentem, enganam ou manipulam outras, apresentam diferenças estruturais nos seus cérebros, apresentando cerca de 22% mais de massa branca no lobo frontal que o grupo controlo da experiência, o que confere mais competências verbais e crescente capacidade de manipular a informação de modo complexo.

Mentir é, portanto, do ponto de vista biológico, uma atividade cognitiva multifuncional, no sentido que requer a execução de várias ações em simultâneo como, por exemplo, escolher as palavras certas, evidenciar uma entoação adequada e memorizar a situação para a poder sustentar futuramente, sendo por isso um importante exercício de desenvolvimento da memória e da tomada de decisões Gombos (2006). É, por outro lado, uma estratégia mental complexa, já que o cérebro trabalha muito mais para a *mentira* do que para a verdade, pois quando ocorre a *mentira*, verifica-se primeiro um exercício de supressão automática da verdade e, de seguida, a construção rápida de um discurso falso que seja suficientemente convincente. Evans e Lee (2011) referem que existe uma relação significativa entre a habilidade para suprimir a verdade, evidenciada pelos resultados no *Teste de Stroop* (no qual é avaliado o tempo de reação entre a leitura de uma lista de palavras correspondentes a nomes de cores e a verbalização da cor em que efetivamente cada palavra aparece escrita) e a decisão de mentir. De acordo com os mesmos investigadores, as pessoas com resultados mais elevados nesta tarefa e que portanto conseguem mais rapidamente suprimir o primeiro impulso (dizer a cor que veem) e focar-se na tarefa (ler a palavra escrita) mentem melhor do que as restantes já que o exercício de mentir também exige *a priori*, o sucesso na supressão do impulso para a verdade. Vrij, Semin e Bull (1996) reforçam que as mensagens enganosas são cognitivamente mais exigentes e difíceis de executar do que as mensagens verdadeiras, uma vez que a sua formulação, de um modo convincente e plausível, exige a garantia de consistência de discurso em função da situação.

Desta forma, se por um lado mentir requer inteligência, ao exigir do seu emissor a gestão de múltiplas habilidades cognitivas complexas, por outro, esta mesma ação

poderá contribuir em simultâneo para a expansão da própria inteligência, uma vez que produz maior atividade cerebral, trabalhando zonas responsáveis pela concentração e pela deteção do erro. Pode assim considerar-se necessário que estejam reunidas as condições biológicas de maturação cerebral essenciais, para que o intelecto sustente um pensamento e uma ação compatíveis com a construção de uma *mentira*.

2.1.2.1.3. Desenvolvimento Humano e a Evolução da *Mentira*

Coordenando a informação relativa ao suporte biológico e psicológico da *mentira*, torna-se possível esboçar um modelo evolutivo da mesma ao longo das primeiras fases do desenvolvimento humano.

Tal como já referido, o planeamento mental necessário para a manipulação das informações exige uma complexidade cognitiva considerável (Anolli et al, 2002) e essa é a razão para as discussões tidas em torno do recurso à *mentira* durante a infância ou em indivíduos portadores de deficiências mentais, cujas faculdades psicobiológicas possam não reunir as condições essenciais para garantir a consciência plena da ação.

Considerando que a seleção instantânea de termos e de tons adequados aos contextos específicos que enquadram a ocorrência de uma *mentira* representam um considerável esforço cognitivo por parte do seu locutor, Lee (2000) revela que a *mentira* é um desafio intenso especialmente para a criança, já que paralelamente exige a capacidade de inferir as intenções e crenças envolvidas na comunicação interpessoal, assim como de a aprendizagem das convenções sociais que a gerem, muitas vezes até difíceis para o adulto.

A capacidade de atribuir pensamentos, desejos e intenções a outros, para prever ou explicar as suas ações, por intermédio da analogia que fazemos com os nossos próprios estados mentais - processo descrito pela *teoria da mente* - é condição necessária para alcançar a capacidade de mentir (Ahern, Lyon & Quas, 2011; Talwar & Lee, 2008a), o que segundo Sodian e Frith (1992) ocorre por volta do quarto ano de idade, embora sejam incapazes de detê-la indivíduos portadores de doenças do espectro do autismo, esquizofrénicos, hiperativos e outros com défice de atenção (Stuart, 1998; Sodian & Frith, 1992; Korkmaz, 2011).

No entanto a capacidade de mentir desenvolve-se natural e progressivamente (Lee & Ross, 1997), como quaisquer outras capacidades comunicativas, nomeadamente a persuasão, a sedução ou a negociação (Anolli et al., 2002).

Lee (2013) sugere que a *mentira* não é inata embora o ser humano desenvolva cedo as capacidades necessárias para o fazer, como o controle do próprio comportamento e a compreensão e inferência da reação do outro. Trata-se portanto

de uma habilidade aprendida (Manen & Levering, 1996), resultante da aquisição de códigos morais pela incorporação de regras sociais e pela observação e imitação dos padrões dos agentes de educação primários, que se aprimora com a idade e com a participação gradual da criança na sociedade (Stott, 2005). À medida que o ser humano se desenvolve, vai apropriando do meio que o rodeia, noções de limite entre o que é correto ou permitido e o que se torna condenável ou indevido (Martins & Carvalho, 2011). O egocentrismo típico da parte inicial do desenvolvimento infantil (Piaget, 1932) dificulta a capacidade de descentração do indivíduo em relação a si próprio e só a partir de certa idade se torna evidente a existência de “outros”, aos quais se pode permitir ou reservar alguma proximidade.

Dominada pelo seu egocentrismo, a criança não experimenta uma necessidade efetiva de acomodação à realidade e tende a deformar espontaneamente a verdade em função dos seus desejos e fantasias, ignorando o valor da veracidade. Só quando os hábitos de cooperação convencerem a criança da necessidade de não mentir, ela vai compreender e interiorizar a regra, construir juízos de responsabilidade subjetiva e a necessidade de verdade vai ser intrínseca ao pensamento infantil (Ferreira, 2013, p. 37).

Com o desenvolvimento da capacidade comunicativa e com o estabelecimento de relacionamentos de pares, definem-se limites à própria identidade e torna-se possível uma distinção mais clara entre a esfera pessoal, que compreende tudo aquilo que deve manter-se privado, e a esfera pública, com tudo o que pode ser partilhado. “À medida que o ser humano se desenvolve, vai adquirindo do meio que o rodeia, noções delimitadas entre o que é correto ou permitido e o que se torna condenável ou indevido” (Martins & Carvalho, 2011, p.76). É o momento a partir do qual se inicia um debate interno, segundo Freud (1905/1973) constante ao longo da vida, que reprime os desejos e as vontades, em prol daquilo que é socialmente considerado aceite e correto. “A criança torna-se moral quando cresce porque, através das suas relações com os adultos e, mais ainda, com os seus pares, ela forma e constrói noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais” (Lourenço, 2002a, p.40). É portanto, desta necessidade de constrangimento e obrigação moral, de esconder o que realmente se sente e dizer o que os outros querem ouvir, assim como do desejo de evitar o conflito com os adultos, que parecem surgir os primórdios da *mentira*.

Alguns estudos (Darwin, 1877; Rugbeer, 2005; Reddy, 2007; Lee, 2013) sugerem que os seres humanos demonstram a sua capacidade para mentir mesmo

antes de conseguirem falar, testando a capacidade de conseguirem aquilo que querem. Rugbeer (2005) refere que “desde que nasce, a criança humana aprende a manipular os seus pais através do choro” (p.83). Reddy (2007) descobriu que aos seis meses de idade os bebés já simulam um choro aflitivo de modo a obterem da mãe a atenção desejada, chegando a fazer pausas no choro para ouvirem se a mãe se aproxima antes de voltarem a chorar, e que por volta dos dois anos as crianças já desenvolveram outras técnicas sofisticadas de mentir, como fingir que não se importam quando são ameaçados com uma punição. Lee (2013) reporta também que aos dois anos de idade já existem indícios de um comportamento enganador e, embora ainda não se tenha ainda a linguagem totalmente desenvolvida, já se comunica de forma manipuladora para se conseguir algo que se deseja. Darwin, no seu trabalho de 1877 de observação e descrição exaustiva do desenvolvimento infantil, sugeriu que aos dois anos e meio de idade, as crianças já estão motivadas e tentam mentir de forma estratégica para esconder as suas asneiras.

No entanto, o planeamento precoce da *mentira* é um aspeto muito questionado por diversos profissionais que lidam diariamente com assuntos judiciais que envolvem crianças (Fu, Evans, Xu & Lee, 2012) já que obriga, à existência de dois níveis de pensamento complexo: a compreensão do estado mental do outro e a construção de uma ideia falsa que pareça credível.

Alguns investigadores (Evans, Xu, & Lee, 2011; Gombos, 2006; Talwar & Lee, 2002a) sugerem que quanto mais desenvolvidas estiverem as capacidades cognitivas da criança, mais cedo ela aprende a necessidade de mentir, por exemplo em situações sociais, como ao não revelar descontentamento quando se recebe um presente indesejado sob pena de não voltar a receber mais. Muitos (Evans & Lee, 2010, 2011, 2013; Lee, 2013; Lewis, Stanger, & Sullivan, 1989; Stott, 2005; Talwar & Lee, 2002a) concordam que a compreensão moral e conceptual de *mentira* se inicia ainda no pré-escolar onde já se evidencia uma compreensão elementar da sinceridade, o que rapidamente evolui durante a educação da criança (Ahern et al., 2011; Bussey, 1999; Fu et al., 2012; Lee, 2000, 2013; Siegal & Peterson, 1998; Talwar, Lee, Bala & Lindsay, 2002).

A maioria das crianças começa a mentir verbalmente por volta dos três anos de idade (Ahern et al., 2011; Fu et al., 2012; Lee, 2013), altura em que o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de se colocar no lugar do outro, o tornam possível. O ser humano compreende a utilidade da *mentira* a partir do momento em que toma consciência do potencial da linguagem e quando percebe que é subjetiva a interpretação que outros vão fazer daquilo que cada um transmite. Assim, como forma de autoproteção, começa a fazer-se uma seleção criteriosa das palavras a usar em

determinadas situações (Catalán, 2005). Nesta idade as crianças já conhecem as regras criadas pelos seus pais e as consequências de as quebrarem, já existe um conceito rudimentar de *mentira associado* aos motivos antissociais (Chen et al., 2012) e essas *mentiras* são avaliadas negativamente e recalcadas sempre que surge uma oportunidade, usando um paradigma resistência-tentação (Chen et al., 2012; Lewis et al., 1989). Apesar disto, embora já percebam que não devem mentir para esconder uma transgressão (Talwar & Lee, 2008a), as crianças começam a fazê-lo de forma a evitar a punição, facto que vai ao encontro dos resultados obtidos em investigações diversas (Piaget, 1932; Smetana, 1981b, 1982; Talwar et al., 2002) que revelam não existir relação direta entre a compreensão conceptual e moral da *mentira* na infância e o seu padrão de utilização. Ainda nesta idade as crianças aprendem que podem evitar um castigo ou uma tarefa desagradável com uma mentira, mesmo antes de desenvolverem o que é necessário para compreenderem o funcionamento dessa ação. Muitas vezes esse exercício é até facilitado pelo adulto que, por exemplo, as ensina que, por cortesia, devem sempre mostrar-se agradadas com qualquer presente que recebam. Apesar de precocemente não existir a noção da intencionalidade da *mentira* (Piaget, 1932), a descoberta destes subterfúgios no quotidiano levam a criança a questionar o valor da verdade e, sobretudo, a observar mais atentamente a utilização que os outros fazem dela (Stott, 2005). “Pais e educadores são responsáveis por ensinarem às suas crianças formas subtis de suprimirem a sua honestidade” (Martins, 2007, p.42).

Por volta dos quatro anos de idade a maioria das crianças já é capaz de distinguir uma mentira dolosas de outra menos grave e consegue reconhecê-la como uma forma de manipulação do outro, ao influenciar o seu conhecimento sobre a verdade. Passa-se então a experimentá-la para evitar um castigo, para ganhar vantagens, para autoproteção de consequências indesejadas ou para melhorar a autoestima (Stott, 2005; Chen et al., 2012), à medida que essa ferramenta se afigura para si, como uma capacidade social (Talwar, 1999). As mentiras fantásticas e inacreditáveis que inventa nesta idade, como por exemplo a existência de amigos imaginários, devem-se ao facto de ainda não possuir a capacidade de julgar o seu carácter verosímil. Não estando ainda ciente das questões morais associadas à desonestidade (Piaget, 1932) a criança de quatro anos reage como que numa lógica de causa-efeito, testando as potencialidades da linguagem, da memória e da imaginação, verificando-se uma maior incidência da *mentira* sobre aspetos simples, como o nome próprio ou a idade (Talwar, 1999), o que corrobora o desenvolvimento das mesmas competências durante o estágio pré-operatório (Piaget, 1947/1950) e registando-se uma postura regida pelo receio da punição e pela obediência à

autoridade, típica da moralidade heterónoma (Piaget, 1932) e do nível pré-convencional (Kohlberg, 1984).

Com a entrada para a escola, devido à aquisição da noção de reciprocidade (Freud, 1930/1961) e à aprendizagem de mais vocabulário, as crianças tornam-se mais perspicazes e as suas mentiras mais frequentes e sofisticadas, geralmente associadas às características culturais do meio onde se desenvolvem. Nessa fase, em que ainda não é totalmente clara a diferença entre a realidade e a fantasia, se por um lado os adultos querem preservar a inocência da criança e estimulam a sua criatividade colaborando em fantasias como o Pai Natal, o Papão, o nariz do Pinóquio, a Cegonha de Paris, o Lobo Mau, a Fada do Dentinho e tantas outras, tão amplamente disseminadas na cultura ocidental, por outro lado começam a sentir necessidade de diferenciar fantasias inofensivas de mentiras simples.

Pelos cinco anos de idade não existe ainda a noção de intencionalidade associada ao ato de mentir (Piaget, 1932) mas é já inequívoca a consciência de que essa não é uma atitude apropriada e existe tanto a noção das suas consequências, como o sentimento de culpa associado. Ainda assim, a ausência de senso moral pode impedir a criança de evitar a *mentira*, já que as regras determinadas pelas figuras de autoridade continuam a ser percebidas como externas à criança (Piaget, 1932). Desta forma, embora não seja uma capacidade inata, cedo se aprende a distinguir o bem do mal, ainda que sem a noção das consequências que o ato de mentir pode trazer, nem a consciência da carga moral inerente a essa ação (Martins & Carvalho, 2011). Nesta fase o modelo dos pais e pares é essencial e decisivo na forma como irão geri-la no futuro (Ruiz, 2007).

A partir dos seis anos começa a ser clara a diferença entre verdade e *mentira* (Taylor, Lussier & Maring, 2003) e a criança já consegue enganar sem ser apanhada, no entanto só depois dos 10 anos as restantes duas componentes clássicas da *mentira* – crença e intencionalidade – passam a integrar o conceito (Piaget, 1932), o que revela maior maturidade na sua definição.

Com a manifestação de uma moralidade autónoma Piaget (1932), desenvolvida através do estabelecimento de jogos e outras oportunidades de experimentar relações de mútuo respeito na sociedade, passa-se gradualmente a diferenciar mentiras antissociais de enganos, exageros, sarcasmos e ironias (Talwar & Lee, 2008a) e a criança apropria a noção de que só existe uma mentira quando há a transmissão intencional de uma informação falsa com o objetivo de se enganar ou de prejudicar alguém. A teoria moral piagetiana vem suportar o ditado popular português “as crianças não mentem”, ao defender que só quando se alcança a maturidade psicológica necessária para se compreender que o peso da *mentira* reside mais na

sua intencionalidade do que na transmissão de um facto verdadeiro, o que ocorre apenas no início da adolescência, é que os motivos que o levam a mentir poderão ser tidos como resultado de um julgamento moral. “Deste modo, falar de desenvolvimento moral equivale a falar de desenvolvimento do juízo moral e, mais especificamente, do desenvolvimento dos juízos deônticos de justiça” (Carita & Tomé, 2010, p.86).

Na pré-adolescência o conceito de *mentira* aproxima-se do dos adultos (Bussey, 1992; Coleman & Kay, 1981; Lee & Rossi, 1987; Peterson, 1995; Piaget, 1932) com a compreensão dos seus três elementos estruturais – intenção, declaração e crença - e com a consideração do contexto social em que a mesma é proferida (Talwar & Lee, 2008a). Aos 11 anos é mais provável que as crianças assumam uma mentira quando acham que o adulto sabe que eles mentiram, do que o façam sem essa suspeita. Esta capacidade que se adquire com a idade, de sustentar uma mentira com outra mentira de modo a não se ser apanhado em falso, requer maior sofisticação na intencionalidade da ação (Lee, 2013; Lewis et al., 1989; Talwar & Lee, 2002a). Ao mentir sobre ter cometido uma transgressão, a criança desta idade já é capaz de inferir rapidamente o que é suposto dizer de forma a não comprometer o que disse anteriormente.

Na entrada para a adolescência não só já se tem a consciência moral do conceito de *mentira*, como já se torna possível detetar a desonestidade nos outros, discernindo com relativa facilidade quem está a mentir ou a ser sincero. A ideia que os jovens têm das mentiras sociais vai-se transformando (Bussey, 1999) e torna-se menos negativa ao longo do seu desenvolvimento, acabando por ser encaradas como positivas no período da adolescência. Estudos mostram que se os adolescentes compreenderem os motivos pró sociais adjacentes às mentiras sociais, tendem a contar eles próprias esse tipo de mentiras quando a situação e o contexto exige alguma cordialidade (Xu et al., 2010).

Os adolescentes já prestam mais atenção ao comportamento individual e social, fazendo o seu próprio julgamento moral das situações, apesar disto, o conhecimento que têm sobre as normas sociais contra a *mentira* não está de acordo com o seu comportamento em semelhante situação, já que apesar de considerarem moralmente errado mentir, fazem-no na mesma (Talwar & Lee, 2008a; Talwar et al. 2002), facto que Smetana (1981b, 1982) sublinhou ao verificar que a conduta moral não encontra associação com os níveis de raciocínio moral sugeridos por Kohlberg (1984),

Em suma, a *mentira* pode ser considerada como um produto do desenvolvimento psicobiológico e social do ser humano e, nessa perspetiva, desempenha um papel importante já que estimula competências essenciais como a independência, o controlo emocional e a assunção de diferentes perspetivas. Trata-se também de uma

oportunidade para as crianças porque ao mentirem e ao aprenderem a detetar mentiras, aprofundam a natureza intencional expressa na comunicação verbal e o seu poder na mudança de comportamentos e estados mentais dos outros (Fu et al., 2012). Tal como a descoberta do poder da palavra “não”, que permite à criança criar uma fronteira entre aquilo que gosta ou deseja do resto, também a primeira mentira pode ser vista como um avanço significativo no desenvolvimento da criança uma vez que marca a sua descoberta de que a sua mente e o seu pensamento são independentes dos seus pais (Stott, 2005).

Independentemente da conotação negativa que lhe é socialmente atribuída, a *mentira* é assim também, um sinal cognitivo importante, revelador da maturação de estruturas cerebrais e respetivas competências.

2.1.2.1.4. Moldura regular e patológica da *Mentira*

Por vezes ocorrem situações anómalas em que um adulto apresenta uma utilização desregrada da *mentira*, semelhante à que apresentaria, de forma natural, durante a infância. A tendência para recorrer à *mentira* é variável nos primeiros anos de vida, havendo crianças que a usam com maior ou menor frequência, mas tende a estabilizar na fase adulta onde embora não se verifique forçosamente uma variação quantitativa, regista-se habitualmente uma mudança qualitativa. Um adulto mente com maior sofisticação, sendo mais discreto, mais competente e, geralmente, melhor sucedido.

Personalidades mais extrovertidas, multifacetadas, com elevado desenvolvimento de competências verbais e, por isso, com maior habilidade social, tendem a corresponder a um padrão de maior afinidade para com a *mentira* (Gombos, 2006; Healy & Healy, 1915; Neiva, 1942; Vrij et al., 2002).

Geralmente a *mentira* é um aspeto comum e assintomático, começando a manifestar-se por volta dos três anos de idade (Ahern et al., 2011; Fu et al., 2012; Lee, 2013) e prosseguindo ao longo da adolescência até à fase adulta, onde cada indivíduo saudável cede, com frequência, às banais mentiras sociais como forma de se relacionar de forma politicamente correta com os outros. “É difícil aos seres humanos manterem-se dentro da verdade” (Cortés, 1996, p.21).

Diversos estudos levados a cabo nos últimos anos, têm demonstrado que a *mentira*, independentemente da sua forma ou razão, se tornou efetivamente um recurso muito comum no quotidiano das sociedades atuais (Camden, Motley, & Wilson, 1984; Carreteiro, 2004; DePaulo, Kirkendol, Kashy, Wyer, & Epstein, 1996; Feldman, Forrest, & Happ, 2002; Hample, 1980; Jensen, Arnett, Feldman & Cauffman,

2004; Kaplar, 2006; Lippard, 1988; Serota, Levine, & Boster, 2010), sendo hoje improvável que se conseguisse passar um dia normal sem se recorrer a ela, por representar já uma parte integrante da nossa vida (Saxe, 1997). Caniato (2007) sublinha “Há um quase consenso e uma cumplicidade difusa na arte de esconder essa *violência simbólica* na qual a ofensa e o ludibriar passam a existir até com quem outrora fora amigo” (p.97).

Os resultados trazidos a público das investigações de Feldman et al. (2002) sobre a incidência da *mentira* na população universitária americana, revelaram que em 121 estudantes, cerca de 60% mentem pelo menos uma vez em cada dez minutos de conversação, atingindo, em média, duas ou três mentiras por cada interação estabelecida. Carreteiro (2004) refere que atualmente o Homem chega a recorrer à *mentira*, em média uma vez por cada cinco minutos. A tendência para contornar a verdade está tão enraizada nas sociedades de hoje, que na maioria dos casos as pessoas já nem se apercebem de que o estão a fazer, surpreendendo-se ao descobrir que o fazem muito mais do que pensavam, acrescenta o mesmo estudo. A este propósito Anolli et al., 2002 referem que no contexto quotidiano, a maioria das mentiras são utilizadas de um modo simples e espontâneo. Em 1996, DePaulo et al. verificaram que a maioria das pessoas entre os 18 e os 71 anos mente pelo menos duas vezes em cada dez minutos de interação com outras pessoas e a cerca de 30% de todas as suas interações estabelecidas no decurso de uma semana. Noutro estudo, Patterson e Kim (1991) revelaram que 91% dos dois mil americanos entrevistados assumiram mentir regularmente tanto em casa como no trabalho, sendo as pessoas mais próximas as principais visadas do seu logro. Mentir faz, portanto, parte do nosso dia-a-dia (Ballone, 2006).

A fraude disseminou-se como *norma social* e a dissimulação, o enganar, o ser-impostor articulam a aceitação entre os farsantes, que passam a viver na lógica da adulação astuciosa, conduzente à conquista de benefícios oportunistas sob os quais é difícil de alguém escapar: todos se tornam condescendentes com tudo, indiferenciadamente, vivendo sob a hipocrisia. Não existe preocupação ou exigência de busca de discriminação entre mentira e verdade pois o ser verdadeiro vem saindo do cenário da vida entre os homens. O falsário não se constrange em apontar em si uma virtude que na prática cotidiana ele não exhibe. Tudo passa a ser aceito *sem julgamento nem hierarquia de valor* (Caniato, 2007, p.97).

Trata-se, portanto, de um processo natural e decorrente da necessidade de viver em grupo e de agradar ou proteger o outro. Tal como se verificava nos antepassados humanos, atualmente tanto existe a necessidade de mentir para a manutenção da estabilidade e coesão do grupo (mentiras sociais), como para a ilibação de culpas pessoais que possam por em risco a permanência nesse mesmo grupo (mentiras egocêntricas), ou ainda para a maculação da imagem de um elemento indesejado (mentiras antissociais). Apesar de potencialmente danosa para a harmonia das relações humanas, a *mentira* revela-se indiscutível na manutenção do próprio bem-estar psicológico e social (Catalán, 2005; Sirvent et al., 2011), chegando por vezes os seus benefícios a justificar os riscos envolvidos (Matta, 2001).

No entanto, mentir com a qualidade que garanta o sucesso consiste num exercício trabalhoso e arriscado, sob pena de se ser descoberto e se cair em descredito social. Anolli et al., 2002 sublinham que o emissor de uma mentira tem de enfrentar elevadas exigências cognitivas que lhe permitam, por um lado, produzir a mensagem desejada e, por outro, salvaguardar com sucesso o seu objetivo e a sua reputação. Buller e Burgoon (1996) metaforizam a *mentira* comparando-a a uma dança dinâmica entre o locutor e o seu alvo, onde todos os passos são estudados e alterados em função dos movimentos do outro.

O perfil de um mentiroso credível exige inteligência (Buller & Burgoon, 1996; Byrne & Corp, 2004), o que inclui para além de destreza nas capacidades de raciocínio e memorização, muito empenho para agir em conformidade com as mentiras que conta e a criatividade suficiente para desenvolver uma rede coerente de falsidades, sem se deixar apanhar (Ballone, 2006). “Por definição, o mentiroso sabe a verdade – se não toda a verdade, pelo menos a verdade daquilo que pensa, sabe o que ele quer dizer, sabe a diferença entre aquilo que pensa e aquilo que diz: sabe que mente” (Derrida, 1996, p.13).

Muito embora uma utilização “normal” da *mentira* se distinga claramente de um padrão de *mentira* “crónica”, o limite entre ambas é ténue e facilmente ultrapassado caso não existam normas externas claras e atentas para atuar nesse momento exato. Como refere Neiva (1942, p.74) “[...] ao lado da mentira como fenómeno psíquico normal, existe uma mentira de natureza patológica”. A ausência de regras externas, por parte dos agentes educativos da criança, que balizem o seu comportamento é muitas vezes o fator que coloca em marcha a automatização da *mentira* (Ruiz, 2007). De uma simples brincadeira pode resultar uma ideia falsa que se instala subitamente sem intenção e que, ao atrair sobre si a atenção e o interesse inesperado dos outros, paralisa a intenção do seu emissor em corrigi-la em tempo útil (de modo a ser entendida como um engano e não como uma mentira), facto que, gerando vergonha e

receio de um confronto e julgamento imediato, resulta num auto comprometimento com a *mentira*. Este instinto de autoproteção, imediatamente seguido de um sentimento de culpa, leva à responsabilização de continuar a sustentar a história falsa a todo o custo, memorizando atentamente todos os seus detalhes e construindo uma rede sólida de novas mentiras que a mantenham credível ao longo do tempo.

A visão comprometida que um indivíduo mentiroso tem de si mesmo, confere-lhe uma impaciência típica e permanente, que culmina na tendência para voltar a mentir num sistema de bola de neve, mesmo quando se fala em indivíduos sem qualquer patologia associada. A culpa e a ansiedade geradas pela utilização da *mentira* conduzem por vezes a um ciclo vicioso e compulsivo de falsidades gerido pela urgência em sustentar as fraudes anteriores e em assegurar a credibilidade pessoal (Ruiz, 2007). À medida que o indivíduo se apercebe de que é bem-sucedido ao criar uma nova rede de mentiras que suportem as anteriores sem ser descoberto, gera-se nele uma sensação de bem-estar (Ruedy, Gino, Moore & Schweitzer, 2013) e desvanece-se a noção do risco e da culpa, instalando-se assim o processo de automatização da *mentira* (Martins, 2009) que, embora consciente numa fase inicial, se torna descontrolado, quase comparável a outras dependências como o vício do jogo ou o consumo de álcool e drogas. Esta situação surge frequentemente em jovens que se desenvolvem em contextos educativos muito repressivos ou demasiadamente permissivos, onde as normas são de tal modo rígidas ou flexíveis que permitem facilmente quebrá-las. Para avaliar a credibilidade das suas mentiras, um mentiroso idealiza a forma como se dará a reação do outro às suas afirmações falsas, só possível com o desenvolvimento da Teoria da Mente e, portanto, interdita a crianças até determinada idade, bem como a indivíduos portadores de perturbações do espectro do autismo que, não sendo capazes de compreender o estado mental dos outros, não conseguirão mentir (Talwar & Lee, 2008a; Ahern et al., 2011).

Mas o diagnóstico de um quadro psíquico associado à utilização da *mentira* requer mais do que uma simples quantificação do número de falsidades proferidas por espaço de tempo.

A *mentira* crónica pode resultar de uma deficiência neurológica provocada por uma ligeira perturbação no lobo frontal na região do cérebro responsável pela crítica ou censura discursiva, conduzindo a uma constante deturpação da realidade com construção de um mundo próprio, utópico e ideal. Estudos levados a cabo por Cooke et al. (2005) e Yang et al., 2005 sobre a anatomia cerebral em indivíduos psicopatas que usam a *mentira* de forma compulsiva revelam um aumento aproximado de 20% de massa branca comparativamente a indivíduos sem qualquer patologia, e uma redução significativa de massa cinzenta que é responsável, entre outras coisas, por julgar e

processar questões morais, pelo que leva a uma menor preocupação com assuntos morais.

Nestes casos, a *mentira* surge naturalmente, sem motivo aparente, e muitas vezes de forma inconsciente e involuntária. Na infância são reconhecidos alguns indicadores patológicos, nomeadamente, mentir sem razão aparente ou mentir para evitar algo e continuar a mentir de forma a manter a história credível, ou ainda mudar a história contada quando se é apanhado a mentir e suportar a nova história com mais mentiras. Quando a falta à verdade e a dissimulação elaborada e premedita se assumem na forma de uma compulsão, passa a falar-se em mitomania, ou seja, uma tendência patológica para a se recorrer exageradamente à *mentira* (Ballone, 2006), o que se reveste de contornos preocupantes, já que esse meio é visto pelo mentiroso como uma forma de fugir às responsabilidades ou às dificuldades com que se depara. Num estudo de 1996, realizado por DePaulo et al., sugere-se que a *mentira* crónica pode surgir tanto em personalidades seguras, atrativas e socialmente integradas, como em pessoas mais introvertidas. Verificaram nesse estudo que pessoas demasiado preocupadas com a imagem que passam e com o que os outros pensam delas são as mais propensas a mentir. Problemas relacionados com a autoestima e o autoconceito podem despoletar a necessidade de passar uma imagem pessoal fictícia que corresponde à que se idealiza.

Na infância esta realidade deve ser precocemente identificado e acompanhado por profissionais e pode significar que a criança ainda não distingue o certo do errado, sobretudo quando não se verifica qualquer remorso ou arrependimento por se ter mentido. Nestes casos a *mentira* pode ser sentida como um porto seguro, já que limita a interferência que os outros podem ter na sua vida real. Quando surge em associação com outros pequenos delitos como o faltar à escola, roubar, lutar, copiar, ela pode indiciar outro tipo de desordem de conduta ou aprendizagem como por exemplo transtorno do deficit de atenção com hiperatividade. Wilson et al. (2003) sugerem que as crianças que mentem mais são também as que cometem mais transgressões.

A incapacidade no controlo impulsivo para a *mentira* causa um sofrimento permanente no seu portador. Se for identificada uma base biológica para a *mentira* crónica, como sugerem os estudos de imagiologia (Sirvent et al., 2011), este problema pode tornar-se resolúvel e, com terapia psicológica, será possível identificar o problema que está a gerar essa manifestação.

A *mentira* crónica não é efetivamente reconhecida pela American Psychiatry Association (2013), como um distúrbio mental, mas sim como um sintoma de outras perturbações psicológicas responsáveis por quadros clínicos onde conflitos complexos geram personalidades que se veem invadidas pelas histórias e personagens por eles

criadas, alimentando um ego irreal. A *demência*, o *delírio* e a *esquizofrenia* são estados psicológicos compatíveis com a vivência numa realidade modificada. Vários transtornos do controle dos impulsos como a *cleptomania* ou a *bulimia*, por exemplo, estão associados a elevadas taxas de recurso à *mentira*, geralmente para ocultação de atitudes e decisões socialmente reprováveis como, por exemplo, o roubo.

A *depressão grave* é outra perturbação que se faz acompanhar frequentemente de uma rede complexa de mentiras patológicas, construída de forma galopante mas sempre com o objetivo de evitar o sofrimento, a tristeza ou a decepção de outros, restando sempre um relevante sentimento de culpa e arrependimento. A *síndrome de Münchhausen*, também conhecida por pseudologia fantástica é um transtorno de personalidade raro caracterizado pelo impulso para a *mentira* em torno da construção de uma identidade idealizada, especial, invulgar e excecional que tem o propósito de impressionar alguém (Catalán, 2005), refletindo uma ânsia incontrolável de chamar à atenção e de se sujeitar à admiração e à aprovação dos outros. Esta tendência, que pode ser projetada no próprio ou em outro que seja visto como seu, pode incluir a simulação de sintomas físicos e psicológicos graves e resulta da insatisfação permanente para com a sua condição real. O *transtorno antissocial de personalidade*, também reconhecido por *personalidade psicopática* representa o contexto mais gravoso onde a *mentira* se apresenta como sintoma relevante. Neste caso a *mentira* é usada constantemente com destreza e sem qualquer restrição, de modo consciente e voluntário, muitas vezes sem motivo e sem qualquer sinal de remorso ou arrependimento, com o objetivo de servir uma personalidade narcisística que ambiciona a admiração dos outros. A sua atitude natural e frontal torna muitas vezes impossível até aos especialistas o reconhecimento da *mentira* no seu discurso, já que consegue controlar muitas das microexpressões involuntárias geralmente só perceptíveis aos analistas forenses (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.2.4. Contexto Forense*). Ao discurso fluente e descomprometido e sempre oportuno, o psicopata junta uma teatralização corporal e emocional convincente, criando personagens fictícias ao ajustar a realidade de uma dada circunstância à sua imaginação.

O processo de construção de uma consciência moral que conduz o ser humano à escolha entre mentir ou não mentir em determinado contexto é, portanto, resultado da normal maturação biológica bem como produto de uma tomada de decisão baseada nos valores individuais ou culturais que foram sendo trabalhados e assimilados ao longo do seu processo de desenvolvimento.

2.1.2.2. Contexto Sociocultural

Temos a arte para não morrer da verdade.

Friedrich Nietzsche

2.1.2.2.1. Perspetiva Antropológica

A *mentira* compreendida no seu sentido mais lato, apelidada como “pseudologia” (Dicionário Enciclopédico Alfa, 1992, p. 979; Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, 2005, p. 6654) e reconhecida como a arte de fugir à verdade, à honestidade, à realidade ou à franqueza, existe pelo menos desde os primórdios da vida na Terra e tem sido trabalhada e aperfeiçoada ao longo dos tempos, transversalmente a reinos, espécies, raças, culturas, sociedades, géneros ou idades, revelando-se, apesar do carácter imoral que lhe é geralmente imputado, um recurso valioso na senda da sobrevivência e prosperidade (Heilmann, 2012).

Rugbeer (2005), referindo-se à *mentira* como instinto de sobrevivência, defende que “a utilização da *mentira* nos animais não é intencional, mas sim uma estratégia de preservação das espécies” (p.81). Outras investigações sobre a comunicação animal (Heilmann, 2012; Johnson et al., 2005; Mitchell, 1986; Stuart, 1998; Wiley, 1994;) concluem que a mesma existe mais para manipular os outros do que para os informar ou proteger já que, no mundo animal, se aplica muitas vezes a lei da sobrevivência do mais apto Darwin (2009). Enganar para sobreviver tornou-se o lema de muitas espécies, incluindo a humana (Nietzsche, 1873/1997). Seja como estratégia de defesa ou de ataque, a *mentira* sob a forma de dissimulação, camuflagem ou mimetismo existe em qualquer ser vivo desde o nascimento, já que a necessidade de alimento e proteção se torna rapidamente numa obsessão (Catalán, 2005).

A capacidade de *mentira* nos Hominídeos, especificamente em gorilas e chimpanzés, tem sido estudada com especial interesse ao longo do tempo, tendo em conta a sua proximidade filogenética com o ser humano. Num estudo de 2005, Johnson et al. referem que tal como o Homem, estes primatas também usam a *mentira* como estratégia, aprendendo-a por associação ou reforço, apesar de nunca o fazerem com intencionalidade, isto é, não tendo como objetivo último a manipulação dos pensamentos de outrem como ocorre por vezes nos humanos (Fernandéz, 2006). Para Cortés (1996), a *mentira* pode estar ao alcance dos animais não racionais, nas formas de simulação e fingimento, no entanto “só o Homem é capaz de mentir, porque a *mentira* é uma expressão da comunicação humana” (p.24). Sartorio e Callegaro (2007) corroboram a mesma ideia ao afirmar que “as manipulações de outros primatas são impressionantes, mas os humanos são insuperáveis nas estratégias de engano” (p.5).

Com base em dados arqueológicos e etnográficos interpretados de manuscritos e inscrições deixadas ao longo da História, que o nascimento do pensamento nas sociedades primitivas resultou da necessidade de raciocínio e consciência que a atividade produtora dos homens exigia (Diakov & Kovalev, 1976). Simultaneamente, a imaginação e a memória abriram lugar à *mentira*, a qual se pensa ter tido uma influência decisiva no desenvolvimento da inteligência e da linguagem humana (Nietzsche, 1873/1997; Catalán, 2005), sendo que desde os ancestrais hominídeos que as várias das suas formas têm sido exploradas como estratégias de defesa ou de ataque, garantindo o seu sucesso (Fernandéz, 2006). “Enquanto a maioria dos animais usa a linguagem corporal para enganar, o ser humano usa uma combinação de comunicação verbal e não-verbal para manipular os outros” (Rugbeer, 2005, p.94). Simmel (1986) reforça a ideia de que a *mentira* é uma parte estrutural inerente a todo e qualquer processo comunicativo. Na sua opinião, “(...)o valor negativo que, na ética, tem a *mentira*, não deve nos enganar sobre a sua importância sociológica na conformação de relações sociais concretas” (Simmel, 1986, p.369).

Nietzsche (1873/1997) aponta que a progressiva destreza intelectual, desenvolvida ao longo de milhares de anos, do *Homo Erectus* ao *Homo sapiens*, terá garantido ao ser humano uma tal confiança, relativamente à potencial ameaça dos seus adversários naturais, que lhe permitiu desprezar quase por completo os instintos naturais, e canalizar todo o seu engenhoso pensamento, para a construção de máscaras que usa no quotidiano e que lhe conferem vantagens relativamente ao próximo. Esta passou a ser a sua preocupação constante. Enganar para vencer.

No homem, esta arte da dissimulação atinge o seu ponto mais alto; nele a ilusão, a lisonja, a mentira e a fraude, o falar nas costas dos outros, o representar, o viver no brilho emprestado, o usar uma máscara, a convenção que oculta, o jogo de cena diante dos outros e de si próprio, numa palavra, o esvoaçar constante em torno dessa chama única, a vaidade, são de tal modo a regra e a lei que não há quase nada mais inconcebível do que o aparecimento nos homens de um impulso honesto e puro para a verdade (Nietzsche, 1873/1997, p.216).

Na sua obra de referência *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extramoral*, escrita em 1873 mas só publicada a título póstumo em 1903, Nietzsche expõe a sua opinião sobre aquilo sempre diferenciou o Homem dos outros animais e que compensou a sua manifesta fraqueza física quando comparada com a maioria deles, como sendo o intelecto e a capacidade de raciocínio complexo que, juntamente com os sentimentos básicos de preservação da espécie, o tornaram de certa forma mais

apto e potencial vencedor em situação de confronto. Segundo o mesmo autor, o ser humano desenvolveu ao longo do tempo, com astúcia, formas inteligentes de enganar para vencer. Foi assim há milénios, nas sociedades primitivas que caçavam construindo elaborados esquemas de ataque surpresa, como descrevem Diakov e Kovalev (1976):

A Caça exigia muito esforço, empenho e sangue frio: ficava-se muito tempo no lugar da espera e seguia-se a pista da caça através de uma distância enorme. Os caçadores imaginavam toda a espécie de armadilhas: alçapões cobertos com terra; dispositivos que bastava aflorar para que os toros caíssem sobre o animal e o apertassem contra a terra; armadilhas e redes para as aves e veados. Sabiam aproximar-se da caça às escondidas, disfarçados de pele de animal, e chamá-lo imitando os seus gritos (p. 48).

E é assim ainda hoje, em pleno século XXI, escondendo, enganando, fingindo, ou numa única palavra mentindo, para alcançar algo que deseja e que não está ao seu alcance. “O mentiroso utiliza as designações válidas, as palavras, para fazer com que o irreal pareça real. “(...) Faz mau uso das convenções estabelecidas através de trocas arbitrárias ou até inversões dos nomes, feitas a seu bel-prazer” (Nietzsche, 1873/1997, p.218).

A capacidade de mentir enquanto qualidade do intelecto humano parece ter uma base biológica, possivelmente genética, surgindo de um complexo processo evolutivo ainda não completamente identificado (Paz-y-Mino, 2012). Em 2004, Byrne e Corp publicaram as conclusões do seu estudo onde referem que a habilidade para mentir é proporcional ao desenvolvimento do córtex cerebral, pelo que se trata mais de uma questão de adaptação evolutiva do que de uma questão de personalidade.

Paz-y-Mino (2012) defende que a utilização da *mentira* pelo ser humano evoluiu ao longo dos tempos num sistema em catadupa, tal como numa relação predador-presa na natureza, em que à medida que o primeiro aguça o engenho e a estratégia de ataque, o segundo melhora as suas capacidades de antevisão e defesa como forma necessária de sobrevivência. Havendo indivíduos com maior capacidade para detetar a *mentira*, haveria necessariamente cada vez melhores mentirosos já que estes teriam de desenvolver a sua arte de modo a não serem apanhados o que, consequentemente, obrigaria a que os elementos detetores melhorassem ainda mais a sua capacidade e assim sucessivamente. Esta sequência lógica de ocorrências interdependentes permitiu a evolução do conceito de *mentira* e da sua utilização pelo Homem já que, como em qualquer processo evolutivo natural, as características úteis

são desenvolvidas e prosperadas ao longo das gerações e os genes responsáveis pelas mesmas tornam-se progressivamente mais frequentes numa dada população (Darwin, 1872; Knapp, Hart, & Dennis, 1974).

Deste modo se compreende que, a evolução natural do conceito de *mentira*, transversal a culturas, sociedades, géneros ou idades, se tenha revelado um recurso essencial à sobrevivência e prosperidade da espécie humana (Heilmann, 2012; Kraut, 1980).

2.1.2.2.2. Perspetiva Sociológica

Lee (2013) afirma que a habilidade para mentir emergiu na História do Homem, em simultâneo com o desenvolvimento de estruturas sociais complexas, tendo sido crucial para a criação das sociedades humanas. Diakov e Kovalev (1976) corroboram essa opinião.

Fernandéz (2006) sugeriu que *mentira* terá crescido no advento da comercialização de produtos nas primeiras sociedades clássicas, com a progressiva procura de estratégias que tornassem a concretização de negócios cada vez mais vantajosa. McNally e Jackson (2013) confirmam que a *mentira* terá surgido no Homem em paralelo com o desenvolvimento do sentido de cooperação, referindo que os mentirosos beneficiariam na seleção natural, uma vez que eram mais hábeis em enganar os outros a cooperarem consigo, mesmo quando eles próprios não agiam de forma cooperante.

Paradoxalmente, se por um lado a *mentira* permite às pessoas quebrarem um conjunto de regras de restrição impostas pelo grupo sem que sejam expulsas ou penalizadas por isso, por outro lado, ela pode garantir a união do mesmo, nomeadamente através da promoção do bem-estar de outrem, com a ocultação ou transformação de informações que lhe seriam prejudiciais e que poderiam por em causa a coesão social.

Dwyer (2000) sugere que os códigos invisíveis que regem a sociabilidade do ser humano, ao estreitarem o espectro de possibilidades no estabelecimento das relações entre os indivíduos, como a *proximidade* (e.g. pessoas que se encontram fisicamente mais próximas, como a família, os vizinhos ou os colegas de carteira), a *similaridade* (e.g. pessoas da mesma idade, género, grupo social, estado civil), a *aparência* (e.g. pessoas com aspeto físico natural dentro dos parâmetros de um grupo), a *complementaridade* (e.g. pessoas com personalidades compatíveis ou complementares) e a *competência* (e.g. pessoas consideradas inteligentes, competentes e capazes) geram uma familiaridade que induz ao conflito ou, como

forma de evitá-lo, à *mentira*. Tal como se refere em Martins (2009), “quanto mais consistentes são as relações que estabelecemos com os outros, mais fortes são os desacordos, as discussões e os conflitos que se geram” (p.10), já que “quanto mais se conhece uma pessoa, mais se espera do que ele ou ela poderá/deverá fazer, e maior é o confronto que se gera, se não se obtém dele/a o que se idealiza” (Martins, 2009, p.10). Já em 1994, Burgoon e Buller referiam que “a maioria dos enganos ocorre entre pessoas que se conhecem, para quem as perceções e os padrões comportamentais podem diferir substancialmente das dos estranhos” (p.158).

A *mentira* nasceu da necessidade de o Homem evitar conflitos e justificar determinadas ações socialmente condenáveis (Ruiz, 2007) e permanece até hoje face à incapacidade de assunção das responsabilidades advindas das consequências dos seus atos, por insegurança ou falta de confiança, por questões patológicas ou ainda por razões externas à sua vontade (Martins, 2009), já que ocultando ou deturpando um facto, se evita a geração de uma situação de desacordo.

Lima (2003) sustenta a mesma ideia, de que são os grupos sociais que, ao estabelecerem as suas regras e respetivas punições, criam lugar para o comportamento desviante, não sendo a *mentira*, portanto, um problema de ação, mas antes uma questão que depende do modo como é percepcionada pelo outro.

Anolli et al. (2002), Becker (1977) e Jamous (1993) confirmaram a associação política ou social da *mentira*, remetendo-a para questões de identidade, enquanto processo de interação do sujeito com o meio, pelo que a sua interpretação deve basear-se mais com contexto que envolve o indivíduo, como a sua família, a sua escola, a sua sociedade, do que concretamente nele próprio. Manen e Levering (1996) consideram que o ser humano aprende a mentir porque interage com outros em contextos sociais diversos (em casa, na escola, na rua, na televisão, na internet, entre outros) e em particular, com os que lhes estão mais próximos, tratando-se assim de um comportamento adquirido e incorporado através das relações socioculturais que se estabelecem (Kim et al., 2008; Turiel, 2002), podendo, como tal, ser compreendido como um reflexo do contexto sociocultural em que o indivíduo se desenvolve. “Para cada pessoa, os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, mas o resultado do moldar do estilo de vida num certo conjunto de ambiente” (Valente, 1989, p. 5).

2.1.2.2.3. Perspetiva Religiosa

A religião terá assumido um papel preponderante na regulação do uso da *mentira* pelo Homem ao longo dos tempos, servindo como elemento moderador do instinto de enganar para sobreviver. Muito do equilíbrio transcultural entre a utilização

da *mentira* e a sua reprovação, assentará, portanto, nos ideais religiosos de cada cultura.

Tendo sido uma das principais bases da educação da maioria dos povos ao longo de toda a história da humanidade, é natural a inferência de que as concepções de *mentira* que se foram enraizando nas diferentes culturas até à atualidade tenham por base os princípios eternizados nos livros sagrados das três principais religiões monoteístas – Cristianismo, Judaísmo e Islamismo.

No Cristianismo, a expulsão de Adão e Eva do jardim do Éden, é o episódio bíblico que marca a origem do mal, resultado da cedência da humanidade ao pecado. Ao comerem a maçã da árvore do conhecimento do bem e do mal, estes antepassados da humanidade rejeitaram o amor e a obediência devida a Deus ao anuírem à voz instigadora da serpente sobre o fruto proibido, dando assim origem ao pecado original, ou seja à imperfeição humana e à existência do mal. Usando este episódio como base, Santo Agostinho de Hipona colocou em marcha a ideia da tentação da *mentira* sobre a verdade devida a Deus, como um pecado.

“Não dirás falso testemunho contra o teu próximo” (Êxodo 20:16), é o nono dos dez mandamentos escritos na Bíblia Sagrada (Difusora Bíblica, 2001), o qual tem sustentado de forma irrevogável, a condenação da *mentira* em grande parte das sociedades e culturas cristãs. Segundo esta lei religiosa dirigida às relações estabelecidas entre os homens, deve proteger-se o nome e a reputação do próximo, não se fazendo declarações falsas a respeito do caráter ou dos atos de outrem e falar de modo justo e honesto a respeito de quem quer que seja. Em inúmeras passagens deste livro sagrado da religião católica pode ler-se o caráter grave, imoral e condenável da utilização da *mentira*: “Pelo que deixai a mentira, e falai a verdade cada um com o seu próximo, pois somos membros uns dos outros.” (Efésios 4:25); “Os lábios mentirosos são abomináveis ao Senhor; mas os que praticam a verdade são o seu deleite.” (Provérbios 12:22); “O que usa de fraude não habitará em minha casa; o que profere mentiras não estará firme perante os meus olhos.” (Salmos 101:7); “Ficarão de fora os cães, os feiticeiros, os adúlteros, os homicidas, os idólatras, e todo o que ama e pratica a mentira.” (Apocalipse 22:15). De acordo com esta ideologia, a *mentira* é um pecado uma vez que representa a violação a uma lei divina, cuja gravidade depende do motivo que a originou, pelo que justifica uma confissão e um pedido de perdão com arrependimento genuíno para que possa ser absolvida, sob pena de se cair em desgraça de Deus e merecer a condenação da alma ao Inferno após a morte (Cortés, 1996). Apesar das inúmeras passagens bíblicas nas quais se condena veemente o recurso à *mentira*, alguns teólogos encontraram justificações

documentadas nos mesmos textos, que autorizavam a *mentira* em determinadas situações (Zagorin, 1990).

Partilhando muitos dos princípios do Cristianismo, também no Judaísmo, as leis divinas expressas no Antigo Testamento apelam à honestidade e à verdade (Guerreiro, 2009), embora reconheçam circunstâncias específicas onde possa existir justificação para a *mentira*, como a salvaguarda da paz, o evitar do sofrimento de outrem, ou a garantia da modéstia e da decência pessoal (Friedman & Wiesel, 2013).

Também para o Islamismo, a veracidade é tida como pilar de identidade e caráter humano, embora a sua ausência seja, em várias circunstâncias, aceite e até elogiada. No Alcorão (Guellouz, 2002) pode ler-se “Estabelece que há circunstâncias que podem “obrigar” a um muçulmano para dizer uma mentira” (16:106). Defendendo que a verdade pura não se restringe à palavra, mas à consonância entre a palavra e a ação, esta religião permite em casos excecionais que se minta sob juramento dando um falso testemunho, ou mesmo que se renegue a fé em Alá, desde que se mantenha, num sistema de reserva mental, a crença absoluta. “A ideia por trás da doutrina [da dissimulação] é que a língua pode ser falsa se guardar a verdade no coração.” (Lima, 2003, p. 25).

Não obstante dos contextos apontados por cada crença para uma justificada evasão à verdade, é ainda assim evidente e unânime, o elogio dessa virtude no Homem e a carga negativa e imoral que as religiões atribuem à *mentira*, pelo que não deixa de ser irónico que em seu nome se tenha mentido tanto ao longo da História. Lima (2008) recorda que simular devoção para com a religião oficial foi uma prática comum durante vários séculos na Europa, recordando que muitos judeus espanhóis depois de 1492, agora conhecidos como judeus marranos, se viram forçados a dissimular sua fé e a praticar os seus cultos religiosos em segredo, fazendo-se passar por cristãos convertidos, sob pena de serem expulsos ou mortos pela Inquisição (Roth & Novella, 1979).

As mentiras proféticas, geralmente associadas à religião, foram uma fonte de monopolização do comportamento social durante muitos anos em diversos povos (Mascarenhas & Guerreiro, 2012). Vivendo sob o receio da concretização das profecias traçadas, as populações sofriam profundas torturas psicológicas, refletiam seriamente sobre o sentido das suas vidas e admitiam mudar os seus hábitos e condutas no sentido de evitar os cataclismos e enfermidades anunciadas, que culminariam frequentemente com o fim do mundo.

Apesar da inquestionável influência dissuasiva que a religião ainda hoje tem sobre os povos, no sentido de os desviar da tentação de fugirem à verdade, uma passagem breve sobre alguns dos mais relevantes campos de interação e

aprendizagem nas sociedades atuais, permite inferir que, em simultâneo, a *mentira* se acomoda de forma serena e convicta, por entre os hábitos e costumes populares.

2.1.2.2.4. Perspetiva Cultural

Desde cedo que a própria educação formal se encarrega de abrir as portas da sociedade à *mentira*.

Pode-se, desde já, imaginar mil e uma histórias fictícias da mentira, mil e um discursos inventivos, fadados ao simulacro, à fábula, à produção de formas novas referentes à mentira e que nem por isso sejam histórias mentirosas, isto é, se adotarmos o conceito clássico e dominante da mentira, histórias que não sejam perjúrios e falsos testemunhos (Derrida, 1996, p.9).

Na literatura popular ocidental, por exemplo, muitos dos contos infantis são narrativas baseadas em acontecimentos fantásticos e irreais que funcionam como fábulas que ilustraram princípios e preceitos morais. Neste domínio é evidente o paradoxo relativamente à utilização e apreciação da *mentira* nas sociedades ocidentais verificando-se, numa análise meramente apreciativa, que se recorre à *mentira* mesmo quando se pretende ensinar outrem a não mentir, já que o mundo imaginário pode ser considerado uma mentira ou uma falsidade em relação ao mundo real (Valle, Gavillán & Marques, 2005). Através de histórias e personagens imaginários, ilusórios e fictícios, procura-se incutir no outro, um conjunto de ensinamentos éticos e morais com o objetivo de adotar comportamentos e atitudes que socialmente se consideram corretos, não obstante os meios para tal utilizados serem, eles próprios, inverídicos. O auge desta contradição recai talvez sobre um dos mais queridos e reconhecidos contos infantis de sempre, no qual um pequeno boneco de madeira ganha vida e vê o seu nariz crescer sempre que diz alguma mentira. O *Pinóquio*, criado em 1881 por Carlo Collodi, numa história fictícia e repleta de acontecimentos impossíveis, representa o mais clássico dos ensinamentos morais na cultura ocidental, ao transmitir a ideia de que mentir é errado e de que a falta à verdade traz sempre consequências tanto para o próprio, como para os outros (Magalhães, Moura, Cohen & Moscoso, 2005). Na senda do debate entre o bem e o mal, o certo e o incorreto, a realidade e a fantasia, Soares publica, em 2007, os “*Poemas da Mentira e da Verdade*”, uma obra referenciada no Plano Nacional de Leitura com vista à discussão deste tema junto de um público infanto-juvenil.

Na literatura histórica como a *Odisseia* de Homero (2008), apresenta-se outra figura clássica do imaginário infantil, o Cavalo de Troia, com o qual transmite de forma indireta mas inequívoca (Freire, 1980), que um engodo destrutivo bem elaborado pode conduzir ao sucesso desejado. Na mesma obra, induzindo à correção da primeira impressão, sugere-se através do episódio do *canto das sereias*, que a *mentira* se esconde por trás da tentação e se reveste de uma maldade atroz.

Segundo especialistas (Malato, 2002), *Júlio Verne* foi exímio na criação de enigmas literários, através de jogos semânticos e mensagens ocultas que camuflava nas suas obras, nomeadamente os nomes escolhidos para muitos dos seus personagens que frequentemente escondiam significados quando lidos de trás para a frente ou quando dissecados, sílaba a sílaba.

Mark Twain em 1880 dedica ao tema da *mentira* a obra “*A decadência da arte de mentir*”, na qual espelha sob um título suficientemente explícito, um lamento profundo pela crescente negligência à mentira social, que considera uma arte doce e adorável que merecia ser cultivada (Twain, 2011).

Até mesmo o filósofo grego Platão, cujas ideias sobre a aceitação da *mentira* se apresentam no *Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.2.3. Contexto Histórico-Filosófico*, parece ter deixado mensagens ocultas em cada duodécimo do seu manuscrito “*A República*”, do século IV a.C., as quais correspondem a sons que, no seu conjunto, formam um padrão que reproduz as doze notas da escala musical grega, segundo Kennedy (2014).

Na vasta rede educativa informal, especialmente nos primeiros anos de vida, é frequente a assimilação de provérbios ou ditados populares, cujos conteúdos remetem para um determinado padrão de comportamento ou linha de ação. Sobre a *mentira*, conhecem-se vários, invariavelmente alusivos ao seu carácter efémero e imoral.

Embora se tenha banalizado um pouco por todo o mundo e perdido alguma parte do repúdio que sempre a acompanhou (Caniato, 2007), a *mentira* não deixa de ser ainda hoje um tema que desperta muita curiosidade em diferentes culturas. A reflexão sobre a vinculação da *mentira* nas sociedades humanas levou Catalán (2005) a afirmar que o mundo sem ela, tornar-se-ia primitivo e aborrecido, já que a excessiva simplicidade da verdade absoluta, levaria o humano a abdicar de elementos tão cruciais na sua vida, como a linguagem ou a arte. Do mesmo modo, Selva (2005) diz que a sociedade sem a *mentira* seria um lugar difícil, uma vez que o Homem não está preparado para ouvir sempre a verdade sobre si próprio.

E foi desta corrente de pensamento que nasceu, em muitas culturas em todo o mundo, o movimento de celebração desse fenómeno, conhecido em Portugal como o *Dia das Mentiras*. O dia 1 de abril, onde se espera ser enganado e se procura enganar

alguém sem o assombramento do juízo moral e social dos restantes dias do ano (Cabral, 1998; McEntire, 2002).

No campo lúdico a *mentira* tem tido também um papel importante nas diferentes culturas. O teatro é uma das áreas onde ela se reveste de uma natureza especial. Palco de encenações, que são por definição formas de iludir um espectador, é o local onde desde sempre se expressam sentimentos falsos, onde se causam ilusões de ótica e onde se elogia e aplaude a capacidade de dissimular a verdade. Também o ilusionismo, sendo uma das mais antigas formas de entretenimento popular e uma das mais fascinantes estratégias de estimulação do imaginário infantil é rico no engenho de enganar (Saler, 2006). A arte, através da pintura e escultura, enquanto veículo de informações, códigos ou símbolos ocultos, tem sido um meio privilegiado para a expressão dissimulada da *mentira* nas sociedades. Por intermédio de autores como *Miguel Ângelo*, *Leonardo Da Vinci* ou *Pablo Picasso*, tem sido usada ao longo dos tempos como forma camuflada de transmitir ideias proibidas ou indevidas em contextos opressores de natureza política, religiosa ou cultural. Na música, tal como no cinema e na televisão, também são inúmeras as obras baseadas ou dedicadas à *mentira*. Ainda através dos meios de comunicação social, as empresas lançam constantemente campanhas publicitárias enganosas baseadas em elaboradas estratégias de *marketing* que, estendendo a arte da dissimulação ao limite da legalidade, aumentam a probabilidade de venda e subscrição dos seus produtos e serviços (Caniato, 2007; R. Martins, Moura, Vilela & Maia, 2005).

A internet, por fim, e todas as formas de comunicação virtual atualmente disseminadas na sociedade global, através de *emails*, *chats*, *fóruns*, entre outros, têm igualmente contribuído de forma significativa para o ensaio da desonestidade no quotidiano, proporcionando mais e melhores oportunidades para se mentir, até de uma forma mais segura do que nos relacionamentos reais (Toma & Hancock, 2012). A garantia de anonimato e a facilidade de acesso descontrolado a estas redes sociais, estimulando uma maior frequência e profundidade das inverdades elaboradas (Toma & Hancock, 2012) têm feito deste, o palco de eleição para a maioria das crianças e jovens da atualidade ensaiarem a *mentira*, o que se tem traduzido na criação de perfis de identidade falsos e até no estabelecimento de relações fictícias, por vezes com consequências reais e preocupantes, de natureza física, psicológica ou emocional (Birnholtz, Guillory, Hancock & Bazarova, 2010; Castelfranchi & Tan, 2002; Hancock, Curry, Goorhan & Woodworth, 2008; Hancock et al., 2009).

A consciencialização do poder disseminador da *mentira* que chega até ao público através de todos os meios anteriormente referidos, tem contribuído na atualidade para uma mediatização quase instantânea e permanente de algumas das

maiores ou mais impactantes *mentiras* que, a nível mundial, se manifestam em áreas tão distintas como a política, a economia, a indústria musical ou o desporto. Atualmente as comissões deontológicas revigoram-se e atentam com especial cuidado na insinuação da *mentira* nas mais diversas áreas profissionais, como a docência, a medicina, o direito ou a política onde, cada vez mais, o profissional é confrontado com situações específicas dilemáticas, que testam o seu sentido de honestidade.

No entanto, apesar da conotação negativa socialmente atribuída à desonestidade na grande maioria dos povos, das civilizações, das religiões e das culturas em todo o mundo (Caniato, 2007; Sanchez-Pages & Vorsatz, 2008; Sirvent et al., 2011) e embora ela tenha sido utilizada na história da humanidade para fins hediondos, a *mentira* garantiu também ao longo dos tempos a sobrevivência de milhares de pessoas, mostrando em contextos diversos alguma da sua utilidade na reposição da justiça e do bem geral (Boush, Friestad, & Wright, 2009; Kaplar, 2006), pelo que importa do ponto de vista sociocultural, clarificar e desmistificar a cumplicidade já enraizada, entre a *mentira* e o mal.

Não obstante do seu valor moral e das discussões que no campo filosófico tomaram lugar entre a antiguidade e a atualidade, muitas das grandes mentiras da Humanidade veem já a sua memória eternizada em manuais e documentários gravados para a posteridade.

2.1.2.3. Contexto Histórico-Filosófico

*Se apenas houvesse uma única verdade,
não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema.*
Pablo Picasso

2.1.2.3.1. *Mentira* na Antiguidade

Ao longo da História, a visão humana da *mentira* tem variado no tempo e no espaço, encontrando-se povos que a abominam por oposição a outros que a veneram ou outros ainda que com o passar do tempo modificaram a suas condutas e opiniões sobre a sua utilização.

Já os povos primitivos da pré-história usavam estratégias de caça e de defesa assentes em mecanismos de dissimulação que, conferindo-lhes vantagem, lhes garantiam a sobrevivência perante outras espécies fisicamente superiores (Diakov & Kovalev, 1976; Nietzsche, 1873/1997). Com o progressivo desenvolvimento do pensamento, da linguagem e a formação das primeiras sociedades, veio a necessidade de iniciar as trocas e comercializações de bens e produtos, surgindo assim o dinheiro e, conseqüentemente, a necessidade da escrita como forma de

registo e controlo. Foi essencialmente com o surgimento da escrita, que a *mentira* pré-histórica, enquanto instinto ou estratégia de sobrevivência de grupo, deu lugar a uma ferramenta inteligente de manipulação e de gestão pessoal, tendo-se expandido nas sociedades com as tentativas de concretização de negócios cada vez mais vantajosos (Fernandéz, 2006). Não obstante, a escolha entre mentir ou não, envolveu desde sempre a adequação do comportamento às normas morais vigentes (Lima, 2003) e por isso, muitos foram aqueles que, ao longo dos tempos da história da humanidade, a rejeitaram de modo terminante assim como a todas as suas formas de utilização.

Na breve resenha que se segue, baseada na obra de Freire (1980) inteiramente dedicada ao conceito histórico-filosófico da *mentira*, reproduz-se a posição de alguns dos principais povos ancestrais face a esta questão: os *Vedas*, povo indígena ancestral da Ilha de Ceilão, atualmente conhecida como Sri-Lanka, cultivava a verdade, rejeitando qualquer tentativa de incorrer na *mentira*. Segundo Mora (2013) este povo asiático suportaria a pior tortura antes de faltar à verdade; os *Saoras*, tal como os *Khonds*, tribos originárias do norte da Índia, dignificavam a máxima de confessar todo e qualquer delito cometido, independentemente da sua gravidade. Estes últimos só permitiam a *mentira* se tal salvasse a vida dos seus hóspedes; também os *Korwas*, naturais da mesma região, apesar de não se inibirem de roubar ou assassinar, temiam seriamente a *mentira*, assumindo sempre a verdade ainda que em jogo estivesse a sua liberdade ou mesmo a própria vida; do antigo império Russo, povos como os *Chuvashes*, os *Tungunes*, os *Barabinchies* e os *Kurilianos*, veneravam de tal forma a verdade que, perante uma palavra de honra, dispensavam acordos escritos ou testemunhas na celebração dos seus acordos. Alguns relatos de viajantes convergem na ideia de a fraude e o engano não serem práticas conhecidas por entre estes povos (Mora, 2013), embora Lewis e Saarni (1993) refiram que existem registos de mentiras em todas as culturas; para os *Tehuelches* da Patagónia, a *mentira*, a existir, era rara e sempre sobre aspetos pouco relevantes; mesmo nos povos *Aleutinos*, conhecidos como *Esquimós*, apesar da distância a que se habituaram da dita “civilização”, a verdade imperou sempre e qualquer dúvida sobre a veracidade dos seus, representaria um insulto imensurável.

No entanto, vários são os povos onde a falta à verdade é vista numa perspetiva mais tolerante, por vezes até favorável, tal como descreveu Freire (1980): para os *Maoris* da Nova-Zelândia, é honroso mentir especialmente quando se tratava de relações com estrangeiros. Como para este povo a *mentira* permite manter a dignidade e a boa reputação dos homens, ela é tida como natural nas relações pessoais e sociais e encontra-se assumidamente generalizada em todas as classes sociais; nas ilhas Fiji a *mentira* passa sempre por brincadeira, não sendo apontada

pelos indígenas como responsável por qualquer dano ou prejuízo; também em muitas regiões de África, a *mentira* foi sempre usada sem a intenção de prejudicar, mas antes com o intuito de estabelecer comunicações agradáveis e cordiais com os outros. Para os *Batalai*, como para os *Bakonzos*, ambos oriundos da costa atlântica africana, a *mentira* é uma prática comum e incentivada, reveladora de boa educação e de honra aos costumes ancestrais.

Freire (1980) referiu-se ainda ao sentido de honestidade nas chamadas *civilizações históricas*, onde a *mentira*, apesar de maioritariamente tida como injuriosa e potencialmente catastrófica na saúde e vitalidade das relações interpessoais, não deixou de ser avaliada de formas distintas ao longo dos tempos e nas diferentes culturas: na China a *mentira* foi sempre comum durante o processo de celebração de negócios e permaneceu a crença, disseminada por muitos moralistas contrerrâneos, de que a mesma é justificada sempre que dela depender o conforto da família ou da nação; também dos *Índios* constou sempre um tal sentido de desonestidade, que raramente eram considerados válidos os seus testemunhos em assuntos de natureza diversa; já os antigos *Persas* incluíam nos seus currícula de educação formal, a obrigação de se dizer sempre a verdade, a par com atividades tão distintas mas igualmente valorizadas nessa cultura, como a prática de equitação ou de tiro com arco; para os *Egípcios*, o perjúrio era tido como crime punido com a morte por lei penal, como símbolo de respeito à palavra empenhada. Apesar de o roubo ser uma prática comum, a vigilância era apertada nesta civilização e todos aqueles que eram apanhados a falsificar ou a enganar, eram sancionados com a amputação de uma mão; *Escandinavos*, *Saxões* e *Hebreus* deploravam a falsidade, considerando-a reflexiva da violação da liberdade e da honra de outrem; os *Romanos*, que legislavam punições severas como a pena de morte para aqueles que dessem falsos testemunhos, realçavam com orgulho o contraste entre a sua devoção à verdade e a dos *Fenícios* ou a dos *Gregos* que, em assuntos de honestidade, sempre mereceram pouco crédito.

Fernandéz (2006) recorda que a utilização da *mentira* na mitologia grega era praticamente um divertimento divino, referindo-se aos deuses que assumiam formas de animais para seduzir mulheres ou os que tentavam homens com poderes inexistentes. Segundo o mesmo autor, nestas civilizações a *mentira* cresceu a par e passo com a devoção religiosa, tornando-se praticamente num ato social.

Foram contudo precisamente as terras gregas que viram nascer a filosofia ocidental que, desde sempre, se ocupou a dissecar a *mentira* até à exaustão. A discussão entre o bem e o mal é ancestral e encontra as suas raízes nos mais antigos estritos de filosofia. Filósofos e teólogos de todo o mundo dedicaram a este tema uma

atenção extraordinária, buscando na sua análise e interpretação, as normativas éticas da conduta moral.

[...] como expressão de conformidade com o próprio pensamento e como meio de comunicação social, o problema da mentira fascinou os mais altos expoentes da cultura em todos os tempos e abriu rumos novos às coordenadas do pensamento, permitindo dimensionar o grau axiológico de moralidade, desde a antiguidade até aos nossos dias. (Freire, 1980, p.368).

Depois de *Homero*, que nos seus poemas eternizados e ainda hoje examinados em todo o mundo, induzia a ideia de que homens e deuses fugiam à verdade mais do que deveriam, muitos foram as figuras helénicas das mais diversas áreas do conhecimento, que se dedicaram a vincular a verdade, invocando o direito que todo o Homem tem em conhecê-la. Como refere Cortés (1996), a *mentira* pertence à dimensão moral, mas também ao domínio teológico, jurídico, político e lógico. Oriundos de especializações distintas, desde poetas, filósofos, matemáticos, legisladores, juristas, historiadores ou dramaturgos, alguns dos maiores pensadores da Grécia Antiga, como Sólon (640-558 a.C.), Pitágoras (571-495 a.C.), Píndaro (518-438 a.C.), Sófocles (496-406 a.C.), Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428-348 a.C.) ou Aristóteles (384-322 a.C.), reiteraram ao longo de séculos o valor da honestidade nas relações humanas.

Acompanhando os ecos, Tucídides (460-395 a.C.) e os Sofistas (séc. V a.C.) recordavam que nem sempre a verdade tinha vigorado no povo helénico, e sugeriram uma distinção na gravidade ou aceitação da *mentira*, entre situações que beneficiassem o pessoal ou o coletivo, e outras que os prejudicassem (Freire, 1980). No entanto, para a maioria dos grandes pensadores da altura, como Sócrates e todos os seus seguidores, essa ideia era infame não fazia sentido e, determinados em elevar a verdade a virtude nacional, apenas a escusavam em situações excecionais de necessidade ou de utilidade maior.

Platão (428-348 a.C.) surge então, no âmago do desassossego intelectual que se vivia, lançando uma proposta de distinção entre aquela que denominou de *mentira real*, a qual é “intrinsecamente má porque contraria a natureza do espírito feito para a verdade” (Freire, 1980, p.374), da *mentira verbal* que exemplifica com mitos e profecias, os quais caracteriza de roupagem poética, por não passarem de palavras falsas sem conterem maldade na sua intenção. Chegando a aceitar a *mentira* como uma situação permissível e considerando-a mesmo uma virtude quando aplicada para o bem comum, Platão considerava o seu recurso vedado ao comum dos mortais,

reservando-se apenas aos magistrados para que, no exercício das suas funções de julgar, presidir ou governar, pudessem enganar os cidadãos, os inimigos ou os estrangeiros em caso de necessidade.

Aristóteles (384-322 a.C.) censura e condena veemente o recurso à *mentira*, expressando nos seus escritos toda a beleza e excelência da verdade. Do Estoicismo (séc. IV a.C.) chegou depois a ideia de que a maldade da *mentira* apenas se prende na intenção de enganar outrem e que apesar de a verdade ser um dever e a sua falta raramente permitida, a *mentira* poderia ser usada em situações de extraordinária exceção, apenas por sábios e desde que tal se verificasse sob a forma de palavras e nunca com a intenção de causar perjúrio a alguém. Desta forma, sublinhando que para a existência de uma *mentira* seria necessária a combinação de duas condições básicas - a intenção de enganar e a utilização de palavras falsas - os estoicos sugerem, pela primeira vez uma distinção considerável entre a utilização de palavras falsas e a utilização de palavras falsas com a intenção de enganar outrem (Freire, 1980).

2.1.2.3.2. *Mentira* na Idade Média

Na idade média, entre os séculos V e XV, o valor da verdade volta a subir, muito por força do rigor da moral cristã. “A arte medieval poderia caracterizar-se pelo controlo férreo da verdade sobre a mentira” (Fernández, 2006, p.6). A Igreja influi irremediavelmente nas correntes filosóficas vigentes e as discussões acerca da aceitabilidade da *mentira*, surgem diversas passagens de escrituras sagradas, onde se lêem lições à mesma. (e.g. Gen.12, 11-13; Exodo 1, 17-29; 1 Samuel 21, 12-13; Lucas 24, 13-28)

Como forma de as justificar, a Igreja, recorrendo ao discurso metafórico, recordava que mesmo o veneno mais letal, se administrado nas proporções e momentos adequados, poderia salvar vidas em vez de as aniquilar (Freire, 1980).

A partir desse momento, as concepções de *mentira* passaram a centralizar-se em dois polos distintos: por um lado os defensores da verdade que não admitiam a sua falta em contexto algum e, por outro lado, aqueles que, rejeitando a *mentira*, aceitavam contudo que a mesma pudesse apresentar-se em situações excecionais ou de natureza inevitável.

Santo Agostinho (354-430) foi o mais notável defensor medieval da primeira corrente, apresentando-se como um franco opositor à *mentira*, que considerava ser um fenómeno complexo e pleno de obscuridades (Cortés, 1996). Alheio às contradições religiosas entre a adoração da verdade e a indolência face ao conteúdo

inconveniente de várias passagens bíblicas, manteve-se intransigente na sua visão sobre a *mentira* (Durão, 1955) e, apoiando-se no legado aristotélico, defendeu que a mesma representava um abuso de expressão na faculdade da comunicação concedida por Deus ao Homem, a qual deveria servir para expressar sentimentos verdadeiros e não para ocultá-los ou deturpá-los (Cortés, 1996). No seu ponto de vista, *Santo Agostinho* considerava que ao dizer o oposto daquilo que pensava, o Homem, pecava por inverter a ordem natural das coisas a qual consistia em falar para transmitir a verdade, e portanto, independentemente da gravidade do enunciado proferido, não poderia existir justificação para a *mentira*. O fundamento doutrinal cristão mais grave contra a *mentira* era a conceção de Deus enquanto verdade e, neste sentido, mentir tornava-se numa transgressão porque, ao faltar à verdade, o Homem faltava a Deus (Cortés, 1996).

Santo Agostinho, bispo de Hipona, autor de duas obras inteiramente dedicadas à reflexão sobre a *mentira* - “*De Mendacio*” escrito por volta do ano 395 e “*Contra Mendacium*” escrito em 420 – considera-a como “*locutio contra mentem*” (falar contra o próprio pensamento e embora a assuma sempre como uma opção errada, tende a aceitar, à medida que amadurece a sua posição sobre o assunto, que mediante situações excecionais, algumas inverdades ainda que erradas, possam ser perdoadas (Fernandéz, 2006). Em função desta ideia, procurando clarificar a medida em que a falta à verdade poderia merecer algum perdão, hierarquizou as oito situações a seguir apresentadas por ordem decrescente de absolvição: questionar a verdade de Deus; mentir para prejudicar alguém; mentir para ajudar alguém com prejuízo de outrem; mentir pelo prazer de enganar; mentir pelo desejo de agradar; mentir para proteger bens materiais; mentir para salvaguardar a vida; mentir para preservar a pureza do corpo (Cortés, 1996). Na sua opinião, que prevaleceu na sociedade durante toda a Idade Média, *Santo Agostinho* classifica a *mentira* como um pecado em todos os seus rostos, independente dos seus propósitos. Com base nessa ideologia, predominante na sociedade medieval, “a tendência para fugir à verdade levou ao estabelecimento de sanções, reprovações e penalizações de forma a eliminar a mendacidade” (Cortés, 1996, 21).

S. Tomás de Aquino (1225-1274) foi outro dos seguidores desta corrente, embora fizesse uma distinção clara entre aquilo que considerava ser uma afirmação falsa, e o efeito que a mesma pudesse vir a ter sobre o engano de outrem. Para este frade italiano, a moralidade da *mentira* assentava em quatro pontos essenciais: a *mentira* é má em si mesma; as palavras têm o objetivo de transmitir um pensamento; a *mentira* útil não é mais lícita que as restantes; não é lícito mentir em circunstância alguma.

Ao encontro da ideologia da Igreja Católica e revelando alguma flexibilidade relativamente à posição do seu principal antecessor, S. Tomás defendia que a gravidade da *mentira* atingia a sua dimensão máxima quando a mesma induzia ao erro sobre Deus, sobre a religião ou sobre a moral, ou ainda sempre que houvesse a intenção de prejudicar alguém através das palavras. A *mentira* manifestava-se, segundo o mesmo, em três formas distintas, como a falsidade material, a falsidade formal e a falsidade afetiva, já anteriormente referidas no *subcapítulo 2.1.1. Definição do construto Mentira*.

Embora considerasse que todas as mentiras consistissem num erro, distinguiu os casos de mentiras maliciosas, ditas para prejudicar alguém, que considerou como pecado mortal, dos casos de mentiras oficiosas e benevolentes (ditas para ajudar ou beneficiar alguém) ou jocosas (ditas por brincadeira) que não causassem escândalos ou embaraços, seriam considerados pecados veniais e, portanto perdoáveis, de menor gravidade.

Apesar da corrente contra a *mentira* que perdurou por quase toda a época medieval, sensivelmente entre os séculos V e XV, tornou-se muitas vezes admissível mesmo por entre a comunidade religiosa, a prática da restrição mental na qual era permitido enganar com as palavras, desde que se mantivesse a verdade no coração. Esta corrente, que anos mais tarde mereceu a condenação pública do Papa Inocêncio XI e que, dado o seu carácter ambíguo no que diz respeito aos limites efetivos da legitimidade, levou à formulação de muitas considerações e teorias posteriores (Freire, 1980), se fosse proferida uma afirmação falsa e, simultaneamente, a mesma fosse desmentida interiormente com uma correção mental, tal não seria condenável desde que fosse feito com um propósito correto como, por exemplo, o de proteger um segredo. A título de exemplo da persistência desta modalidade no tempo, recorde-se o episódio clássico já no século XVII de *Galileu Galilei* (1564-1642) que perante o tribunal da Inquisição e sob pena de condenação à morte, em 1633, foi forçado a renegar a sua crença na Teoria Heliocêntrica (que por oposição ao Geocentrismo apoiado pela Igreja, defendia que o Sol se encontrava estático no centro do Universo e que a Terra é que girava em seu redor) e embora fosse obrigado a afirmar o oposto daquilo em que acreditava, consta que este matemático, físico e filósofo italiano recorreu à restrição mental, com a célebre frase *Eppur si muove* (no entanto ela move-se).

Apesar da influência religiosa na vida das populações durante a idade média e da consequente rejeição moral e social da *mentira*, a mesma serviu em muitas ocasiões como estratégia última para a defesa dos interesses do bem comum e dos direitos gerais. Numa época de guerras e invasões, a obrigação moral de ambas as

partes de um conflito serem honestas tornava-se secundária face à necessidade imperativa de salvaguardar os seus objetivos essenciais, muitas vezes só possíveis através da inteligência estratégica na simulação ou dissimulação de factos e meios, que permitissem surpreender e derrubar o lado inimigo. A astúcia e o engenho na arte de enganar tornou-se, neste período de confrontação entre povos, numa arma poderosa e eficaz.

Sensivelmente um século depois, com a descoberta da América envolta em mistérios e dúvidas sobre a transparência dos cálculos efetuados, inicia-se uma corrente crescente onde renasce o elogio da *mentira* que se torna uma arte respeitada por se associar à inteligência. “A falsidade que leva ao descobrimento da América serve metaforicamente para discutir o novo brilho do embuste” (Fernández, 2006, p.9). Também a política de sigilo levada a cabo por D. João II que permitiu que os descobridores portugueses alcançassem o Brasil em 1500, garantiu o afastamento da concorrência, nomeadamente espanhola, relativamente à expansão dos caminhos marítimos. Escondendo dos seus potenciais rivais mais próximos, os conhecimentos e estratégias a seguir, Portugal consolidou uma posição de prestígio marítimo mundial ainda hoje reconhecida e celebrada (Albuquerque, 1985; Fernandéz, 2007).

2.1.2.3.3. *Mentira* na Modernidade e na Contemporaneidade

Na modernidade, decorrida sensivelmente entre os séculos XV e XVIII, o conceito de *mentira* renasce com Lutero (1483-1546), monge germânico e professor de teologia, que foi efetivamente o primeiro a defendê-la, rompendo assim com as anteriores teorias. “A mentira pode encontrar justificações ou atenuantes mas ao longo do tempo muito poucos foram aqueles que a defenderam diretamente” (Cortés, 1996, p.21). Apesar de a tradição agostiniana perdurar por muito mais em alguns teólogos católicos como Laymann (1574-1635), Azpilcueta (1494-1586), Suárez (1548-1617), Sánchez (1550-1610), Lugo (1583-1660), La Croix (1652-1714) ou Léssio (1554-1623), a visão estanque e inflexível da *mentira* começou, por fim, a ceder. Lutero que iniciava a Reforma protestante, defendeu que não seria contra Deus qualquer mentira dita por necessidade ou utilidade, por boas causas ou ao serviço dos interesses da Igreja (Freire, 1980), dando início à materialização de um pensamento já esboçado na antiguidade pela escola estoica.

Mas foi finalmente através de Grócio (1583-1645) que se clarificou a distinção entre *mendacium* (negação da verdade devida) e *falsiloquium* (locução contra a mente). Seguindo a ideologia de Platão, Hugo Grócio defendeu, em conformidade com Santo Agostinho, que toda a *mentira* é uma preposição contrária ao pensamento

(*locutio contra mentem*), embora rejeitasse a ideia de que toda a preposição contrária ao pensamento fosse necessariamente uma *mentira*. Para este filósofo, a essência da *mentira* não residia no abuso da linguagem como outros anteriormente defendiam, mas sim na violação do direito de outrem em conhecer a verdade. “A mentira é reprovável porque é um pecado, porque leva à desonra, porque é uma traição à liberdade do próprio ou porque é uma violação à liberdade e aos direitos do outro” (Cortés, 1996, p.22). Na opinião de Grócio, recorrer à *mentira* não é verdadeiramente um erro se a pessoa enganada não merecer a verdade, pois aquilo que torna uma ação má é a violação dos direitos das pessoas afetadas, e, neste sentido, alguém que não tenha o direito à verdade também não verá os seus direitos violados se lhe for dirigida alguma mentira. Como tal, tornar-se-ia legítimo evitar, por exemplo, uma pergunta inoportuna ou indecorosa, à qual não é devida uma resposta honesta por não ter o direito à verdade aquele que procura saber detalhes privados da vida de outrem, recorrendo-se ao silêncio, usando-se uma desculpa evasiva ou, se ambos não fossem suficientes, emitindo-se uma opinião contrária à do real pensamento, recorrendo-se num *falsiloquium* (preposição dita contra o pensamento) mas não numa *mendacium* (preposição dita contra o pensamento com o intuito de enganar) (Durão, 1955).

Dado o mote, a *mentira* começa a acomodar-se por esta altura a todas as classes sociais tornando-se necessário mentir cada vez melhor de forma a enganar aqueles que, já de sobreaviso, esperam ser enganados. Os pilares da sociedade passam a assentar sobre falsidades e, paradoxalmente, o seu equilíbrio depende da manutenção dessas farsas, assistindo-se à decadência do sentido e dever da verdade. “O realismo renascentista surge do pessimismo sobre a verdade” (Fernández, 2006, p.10). As mentiras são planeadas e sustentadas com outras mentiras ao ponto de, até as emoções humanas se tornarem exageradas e sentimentalmente adulteradas, estabelecendo-se o hábito de simular perfis concordantes com o que é socialmente esperado, especialmente por entre elementos das classes mais favorecidas. “Se desde o barroco que se começavam a construir personalidades fictícias, agora o carnaval é regra para todo aquele que negocia, que possui e que tem capital” (Fernández, 2006, p.12).

Num polo diametralmente oposto, muito mais sincronizado com a posição de *Santo Agostinho*, encontrava-se primeiramente João *Calvino* (1509-1564), implacável a qualquer uso da *mentira* e a qualquer tentativa de justificá-la através de exemplos bíblicos e depois *Immanuel Kant* (1724-1804), cuja visão, inspirada na busca da verdade e honestidade das relações humanas, o levou por diversas ocasiões a criticar impiedosamente o ato de faltar à verdade, considerando mesmo as brincadeiras mais inocentes como algo de verdadeiramente abominável. Este racionalista alemão,

considerado um dos últimos grandes filósofos da modernidade, tornou-se num dos maiores defensores desta opinião e, na sua “lógica retilínea mas desumana” (Freire, 1980, p.384) chega ao extremo de considerar que a verdade deva estar acima de tudo, independentemente do contexto ou da situação. “Ser verídico (honesto) em todas as declarações é, portanto, um mandamento sagrado da razão que ordena incondicionalmente e não é limitado por quaisquer conveniências” (Kant, 1797/1997, p.5).

Corroborar o pensamento de que nenhum mortal comporta em si o direito de usar a palavra para outro fim que não seja a verdade, sendo esse um dever absoluto, mesmo que em causa esteja a vida humana. Para este autor, a lei moral que proíbe a *mentira*, não pode sofrer nem atenuantes nem exceções.

Quem, pois, mente, por mais bondosa que possa ser a sua disposição, deve responder pelas consequências, mesmo perante um tribunal civil, e por ela se penitenciar, por mais imprevistas que essas consequências possam também ser; porque a veracidade é um dever que tem de se considerar como a base de todos os deveres a fundar num contrato e cuja lei, quando se lhe permite a mínima exceção, se toma vacilante e inútil (Kant, 1797/1997, p.5).

No seus textos, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (Kant, 1786/2007) e *Sobre um suposto direito de Mentir por Amor à Humanidade* (Kant, 1797/1997), Kant sublinha a impossibilidade de alguém se manter fiel aos seus próprios princípios e razão depois de ter mentido sobre qualquer pretexto mesmo que altruísta ou pró social e avança que, caso existisse alguma lei universal que permitisse a *mentira*, seria tortuoso conviver numa sociedade onde cada indivíduo pudesse sistematicamente optar entre dizer a verdade ou mentir em livre arbítrio, tornando irreconhecível qualquer afirmação real sem a comprovação de outrem (Fallis, 2008). Também *Fichte* (1762-1814) partilhava desta mesma opinião.

Mais recentemente também a filósofa Bok (1978) na sua obra *Lying: Moral Choice in Public and Private Life*, deixa clara a sua postura antagónica à *mentira* e, embora rejeite a inflexibilidade da teoria kantiana sobre a reprovação da *mentira* em situações extremas como as que envolvem a manutenção ou salvaguarda da vida humana, também não se revê na perspectiva utilitarista iniciada por Aristóteles (384-322 a.C.) e celebrizada por Mill (1806-1873) sobre a ponderação prévia dos prós e contras de uma *mentira*, considerando que são demasiado subestimadas as consequências sociais e pessoais da sua utilização.

A reformulação do conceito de *mentira* levada a cabo por Grócio (1583-1645), que incluiu a “negação da verdade devida” encontrou apoio em novos autores católicos como Du Bois (1868-1963) e Tanquerey (1854-1932) que retomaram a teoria da moral social, em que a maldade da *mentira* estaria na negação do direito de outrem em conhecer a verdade.

Nietzsche (1844-1900) dedicou horas à argumentação sobre a origem da *mentira*. Convicto de que a *mentira* se apropriou da ação humana como mecanismo de garantia de sobrevivência, Nietzsche (1873/1997) questionava-se perante a sua própria convicção, sobre a origem da *verdade* no Homem, encontrando resposta na necessidade que o ser humano sente, da paz nas suas relações. Aceitando que, de um modo geral, as consequências advindas da verdade são mais benéficas para as relações interpessoais do que as da *mentira*, o autor admitiu que, procurando a paz, o Homem possa ter encontrado um justificado argumento para a *verdade*.

Se ele atuar desta maneira em proveito próprio e prejuízo dos outros, então a sociedade perderá a confiança que nele depositava e exclui-lo-á por isso. Os homens neste caso fogem não tanto de ser enganados, mas mais de serem prejudicados pela fraude [...] É só num idêntico sentido restrito que o homem deseja a verdade: aspira às agradáveis consequências da verdade que conservam a vida, é indiferente ao puro conhecimento inconsequente e é até avesso às verdades talvez prejudiciais e destruidoras (Nietzsche, 1873/1997, p. 218).

Lima (2003), referindo-se à posição de Nietzsche face à *mentira*, referiu que a mesma surge como uma necessidade para que o Homem possa viver e superar a aspereza da realidade.

Häring (1912-1998), gozando de uma significativa autoridade pastoral que Freire (1980) equipara à que S. Tomás de Aquino teria na idade média, defende já no final do séc. XX, o dever absoluto da veracidade por entre os cristãos e o sacrifício a que especialmente esses deveriam sujeitar-se, ao eliminarem radicalmente do seu discurso a falsidade, em nome do seu amor por Deus. Sobre esta imposição categórica da verdade, Lourenço (2005) recorda casos excecionais que relativizam o dever à obediência moral, ao afirmar “É que pode haver situações em que, longe de deverem ser seguidas, certas normas morais devem ser obrigatoriamente violadas para a justiça poder triunfar” (Lourenço, 2005, p.73). Numa posição menos inflexível, Manen e Levering (1996) defendem que “Na vida quotidiana há verdades que não são mencionáveis, que são irrelevantes, indiscretas ou desapropriadas; e, por isso,

precisam de ser ultrapassadas ou ignoradas. De modo semelhante há mentiras inofensivas ou mentiras desculpáveis que são preferíveis à verdade” (p.194).

O filósofo português Durão (1955) destaca-se entre os autores contemporâneos, que procuram conciliar as diferentes teorias na senda da definição de *mentira* (Freire, 1980), salvaguardando a definição clássica de Santo Agostinho mas reconhecendo-lhe algumas insuficiências. Escreve, o mesmo autor (Durão, 1955), que a *mentira* resulta de um ato de má-fé que, por consistir na opinião contrária ao pensamento, abusa da confiança de quem a ouve. “O mentiroso ofende e causa lesão àquele a quem engana. Deturpa-lhe a inteligência com o erro em vez de a enriquecer com a verdade” (p.198). O mesmo autor prossegue com a opinião de que serão legítimas todas as falácias que não incluam a referida má-fé e que sejam necessárias nas situações de salvaguarda de segredos pessoais ou de outros, ou no resguardo de perguntas indiscretas. Embora considere que “(...) a convivência social exige que os homens sejam verídicos entre si” (Durão, 1955, p.197), o mesmo autor considera que, a uma ação tomada em má-fé, como a colocação de uma pergunta indiscreta com a intenção de se desvendar um segredo alheio, é justificável que se responda com falácias em nome da confiança entre os homens. Desta forma os falsilóquios como defesas necessárias contra a intenção dolosa dos outros, podem justificar-se e não devem ser vistos como mentiras. Defendendo a desonestidade em casos de legítima defesa, Durão (1955) compara a situação do bandido que assalta uma mala à do mentiroso que assalta a consciência. Na sua opinião, é tão expectável que no primeiro caso a resposta se apresente sob a forma de violência física, como no segundo caso se apresente sob a forma de *mentira*, sendo que ambas as reações surgem como estratégia defensiva.

Atualmente mentir vai contra os princípios da maioria das sociedades, “a condenação moral da mentira é um princípio ético tradicional na cultura greco cristã” (Guerreiro, 2009, p.114) mas se para uns é no motivo que origina uma mentira que reside a sua gravidade moral, para outros é na consequência que a mesma tem, que se analisa a sua moralidade. Ballone (2006) sugere que ética e moralmente a *mentira* se relaciona mais com a intenção de enganar do que com a deturpação da verdade. A este propósito, Lee (2000) sugere que a *mentira* é influenciada, não apenas pelos princípios morais universais, como também pelas convecções sociais. Mentir de uma maneira que piore um conflito em vez de diminuí-lo, ou que se vise tirar proveito deste conflito, é geralmente considerado como algo antiético. Se, pelo contrário, servir o propósito de mitigar o sofrimento ou a angústia de alguém, como nos casos de mentiras piedosas, verá discutida a sua legalidade moral. Por fim, se a mentira proferida tiver propósitos humorísticos, como na sátira, se deixar explícita a sua natureza através de jogos linguísticos, como em hipérboles ou metáforas, ou se for

dita em tom jocoso, como por brincadeira ou ironia, é com frequência tratada como não sendo imoral e até muito culturalmente empregue no humor, na comédia, e na literatura ou poesia.

Como expressão de conformidade com o próprio pensamento e como meio de comunicação social, o problema da mentira fascinou os mais altos expoentes da cultura em todos os tempos e abriu rumos novos às coordenadas do pensamento, permitindo dimensionar o grau axiológico de moralidade, desde a antiguidade até aos nossos dias (Freire, 1980, p.368).

Assim, procurando contextualizar este fenómeno social, torna-se vital enquadrar a *mentira* no plano ético e moral.

Entende-se por ética, a ciência dos princípios da moral (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 1985), ou seja, o conjunto de princípios que norteiam a conduta humana na sociedade, sustentadores dos valores morais e conhecimentos racionais a respeito do comportamento do ser humano (Grande Enciclopédia Universal, 2004). Derivado do grego, “ethos” que significa “modo de ser”, a ética é o espaço conceptual onde se investiga e reflete filosoficamente sobre as regras que norteiam os hábitos, as tradições e a educação do Homem. A ética leva-nos a agir por convicção e inteligência, mais do que por tradição ou hábito.

Já a moral, proveniente do latim “mores”, significando costumes, é a entidade imaterial ou se quisermos, a consciência individual, que estabelece as regras que permitem distinguir o bem do mal no contexto que vivemos. É essencial assumi-las para viver bem consigo mesmo e com os outros. Tal como referem Carita e Tomé (2010), entra-se na área da moralidade quando se questiona, sobre a balança do bem e do mal, se se fazem as coisas como se julga que devem ser feitas. Assim, pode afirmar-se que a ética faz uma reflexão filosófica sobre a moral, procura justificá-la e o seu objetivo é guiar e orientar racionalmente a vida humana (Dicionário de Filosofia, 1993). A moral é, portanto, o conjunto de ações tomadas em função dos princípios éticos seguidos.

Neste processo de fundamentação da moral, a reflexão ética pode ser principalmente enquadrada em dois enfoques distintos quando se fala em *mentira*: moral teleológica e moral deontológica. Duas perspetivas para fundamentar a moral que se distinguem na aplicação e utilização de conceitos, na forma de considerar a moral e nos fins que consideram a que deve estar submetida a ação.

As morais teleológicas, também conhecidas como utilitaristas, baseiam-se na utilidade das ações para o bem-estar e para aliviar o sofrimento das pessoas,

privilegiando o resultado material da ação, a sua consequência, em detrimento de uma norma pré-estabelecida ou, como referem Magalhães e Maroja (2002), “ao apriorismo universalista da moral kantiana” (p.4). Assim, para os teóricos desta corrente, nomeadamente Jeremy Bentham (1748-1832) e Stuart Mill (1806-1873), não existem *a priori* ações morais ou imorais. Uma qualquer ação será moral sempre que, num determinado contexto, as suas consequências tendam a produzir maior bem-estar ao maior número de pessoas. A mesma ação, num contexto diferente, poderá já ser imoral se as suas consequências forem más.

A teleologia atribui a moral das ações em função do seu resultado final e portanto, como considera que o objetivo da moral humana é alcançar uma vida boa, virtuosa e feliz, considera morais, todas as ações que sejam tomadas no sentido de promoverem a felicidade, a utilidade, o bem-estar para o Homem (Gneezy, 2002; MacIntyre, 1994). Avaliam-se as boas e as más ações em função das consequências, independentemente das qualidades morais do seu agente.

Nesta perspetiva balanceiam-se os benefícios e os prejuízos das consequências de uma mentira, partindo da ideia de que todas as ações são moralmente aceitáveis quando delas resultam factos que maximizam o benefício e minimizam o prejuízo. Se as consequências de uma determinada mentira, trouxerem à humanidade ou a um indivíduo, mais benefícios e menos prejuízos, então essa ação pode considerar-se moral. Dito de outra maneira, imoral seria não mentir, sempre que de uma mentira dependesse a felicidade ou o bem-estar de alguém, como no caso das mentiras altruístas.

A dificuldade em aplicar na prática a teoria teleológica prende-se com diversos fatores associados a uma antevisão geral de todas as consequências possíveis de uma determinada ação, o que raramente ocorre já que se torna difícil para qualquer pessoa estimar de modo absolutamente imparcial, o bem e o mal que as suas próprias ações poderão produzir, para além de que essa perceção carece de um medidor preciso e depende da motivação e do ponto de vista de cada um. Para além disto, a ténue linha entre as possíveis justificações morais habilmente calculadas para se recorrer à *mentira* e as eventuais desculpas para se agir em má-fé, atendendo à não avaliação das qualidades morais do agente da ação nesta teoria, potenciaria o risco da tolerância social a mentiras, em nome de um “bem maior”.

Desta forma, apesar de teoricamente sustentada a ideia de que mentir é errado, por causar danos às pessoas e reduzir, no geral, o respeito social pela verdade, embora haja situações, como as mentiras oficiais ou as mentiras piedosas, em que é aceitável mentir, a moral teleológica não é realmente aplicada em situações práticas no quotidiano.

A moral deontológica representada pela filosofia moral de Kant, por oposição às anteriormente descritas, considera que o valor das ações não reside nas suas consequências ou nos seus efeitos, mas antes na sua intenção e na boa vontade, que no seu ponto de vista se traduz no cumprimento do dever, tal como sugere a sua origem grega *deon*.

É um sistema baseado em regras e impulsionado por um estado moral que se sujeita ao cumprimento de normas e que obedece apenas ao dever, à obrigação e aos princípios universais porque, segundo os seus defensores, só a obediência ao dever torna o ser humano livre (Magalhães & Maroja, 2002). Nesta perspetiva, a forma da ação moral é colocada *a priori* e essa forma é boa ou má independentemente do resultado da sua aplicação, sendo que uma forma boa é aquela em que a motivação da ação pode ser universalizável.

Baseando o seu pensamento moral nas leis éticas universais e reconhecendo leis universais que condenem o recurso à *mentira*, então os defensores desta corrente, como S. Agostinho, o próprio Kant e, mais recentemente, Bok (1978) dirão sempre que mesmo que a *mentira* traga melhores consequências do que a verdade, continuará a ser moralmente errado mentir. E acrescenta Neiva (1942) que, segundo esta perspetiva, “[...] não há grau de mentira (uma grande mentira como uma pequena é sempre condenável porque é uma mentira)” (p.74). “A veracidade nas declarações, que não se pode evitar, é o dever formal do homem em relação seja a quem for, por maior que seja a desvantagem que daí decorre para ele ou para outrem” (Kant, 1797/1997, p.4). Enquanto agente racional, defendem, o ser humano possui uma dignidade intrínseca que o torna capaz de tomar as suas próprias decisões, de traçar os seus próprios objetivos e de guiar a sua conduta pela razão. Se ao mentir, o Homem corrompe a sua própria capacidade de fazer escolhas livres e racionais, para além de impedir que os outros o façam também, roubando-lhes a dignidade e a autonomia, então não restam dúvidas a Kant e aos seus seguidores, de que as mentiras são moralmente erradas. O ser humano deve ser valorizado enquanto “fim” e não enquanto “meio” para que outro atinja o seu objetivo.

Uma outra abordagem às normativas éticas, reconhecida por ética da virtude (virtue ethics) deriva da filosofia grega ancestral, pelos trabalhos de Platão e Aristóteles e mais recentemente defendida por MacIntyre (1994), corrobora a opinião de Kant, embora seja menos inflexível. Em vez de julgar um comportamento como certo ou errado com base nas razões e no que as pessoas deviam ou não fazer, foca-se no desenvolvimento do carácter que as pessoas deveriam ter. Nesta corrente, as virtudes são qualidades desejáveis, uma vez que o ser virtuoso é aquele que é ético e uma ação será tida como imoral se conturbar o processo de o ser humano se tornar

numa pessoa melhor. Segundo esta doutrina, mentir é errado porque se opõe à virtude da honestidade e portanto, a moralidade da *mentira*, analisada em cada caso particular, teria por base fatores como o benefício pessoal ou o benefício social, bem como a natureza benevolente ou malévola da sua intenção.

Desde uma visão como a de Santo Agostinho, onde se entende que a *mentira* desvirtua o dom da comunicação que Deus concedeu ao Homem, a uma outra como a de Kant, que defende que a linguagem verdadeira é um bem essencial para as sociedades humanas e que a sua falta, trata os homens como meios para atingir fins em vez de os valorizar por si próprios, no geral sobra a ideia de que *mentira* é uma ação moralmente errada e nociva. A discussão entre o bem e o mal é ancestral e encontra as suas raízes nos mais antigos estritos de filosofia do mundo. Filósofos e teólogos de todo o mundo dedicaram a este tema uma atenção extraordinária, buscando na sua análise e interpretação, as normativas éticas da conduta moral (Freire, 1980). Muitos assumidamente contra o seu uso e a sua consideração nas relações sociais, outros defensores da sua utilidade em determinadas situações mas todos, em geral, influenciados pelo contexto social, político ou religioso, vigente na sua época. “Cada um deles, de acordo com as circunstâncias políticas em que se encontrava defendeu ou condenou o uso da *mentira* para acobertar suas convicções filosóficas políticas ou religiosas” (Lima, 2003, p.10).

2.1.2.4 Contexto Forense

*É verdade que se mente com a boca;
mas a careta que se faz ao mesmo tempo
diz, apesar de tudo, a verdade.*
Friedrich Nietzsche

2.1.2.4.1. *Mentira Verbal*

No ser humano, a capacidade de mentir cresce a par com a maturação das competências essenciais de comunicação, como o raciocínio, a memória e a imaginação. Enquanto ser comunicativo, o Homem sente a necessidade de se expressar de diferentes modos, manifestando estilos de comunicação distintos (Anolli et al., 2002) que o podem descrever do ponto de vista psicológico. Existem também por isso, inúmeras formas de recorrer e aplicar a *mentira* nas relações estabelecidas diariamente. Cortés (1996) citando a opinião adotada por *Santo Agostinho* afirma que “se a verdade é uma, já a mentira tem muitos rostos” (p. 23), referindo-se às várias formas que a mesma pode assumir. Anolli et al.i (2001), Selva (2005) e Ballone (2006), em trabalhos distintos, foram sugerindo diferentes formas de mentir: a *negação*, enquanto resposta defensiva; a *minimização*, enquanto desvalorização da ação; o

distanciamento, enquanto estratégia de dissociação do sucedido; o *contra-ataque*, tentando redirecionar a conversa para outro alvo; a *racionalização*, como tentativa de justificação legal da ação; o *controle*, como estratégia para evitar o assunto; a *restrição mental*, como forma de evitar conflitos; ou ainda o *autoengano*, caracterizado pela não admissão de uma ação realizada e consequente tentativa de esquecê-la.

A multiplicidade de faces e formas da *mentira* experimentadas pelo ser humano no seu quotidiano é uma das questões que tem vindo a atormentar a harmonia da comunicação interpessoal, outrora conseguida com uma simples palavra de honra. Atualmente, qualquer acordo social é celebrado por meio de uma assinatura pessoal, na presença de testemunhas, com a garantia de fiadores, de hipotecas, ou mesmo com a apresentação de certificados que garantam a idoneidade e a autenticidade dos dados apresentados. A desconfiança geral sobre a palavra empenhada e tantas vezes violada, levou à implantação de um sistema social descrente, baseado em factos que suportem e sustentem a veracidade do ser humano.

Como ato simbólico de respeito pelas remanescências da honestidade humana, ainda hoje no início de um julgamento se procede ao momento solene da prestação de juramento do indivíduo que vai ser interrogado. No novo código de processo civil disponibilizado através do sítio electrónico da Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa do Ministério Público, podem ler-se as normas da prestação do juramento das testemunhas inquiridas em tribunal. Ao dar-se início a uma audiência, é relembrada ao depoente a importância moral do juramento que vai prestar, o seu dever de ser fiel à verdade e ainda as sanções previstas no caso de existência de falsas declarações, sendo de seguida exigida a prestação do juramento solene “Juro pela minha honra que hei de dizer toda a verdade e só a verdade” (artigo 459º da lei nº41/2013, de 26 de junho, do *Novo Código de Processo Civil*). Durante séculos, réus e testemunhas nos tribunais britânicos juravam, sob o olhar atento dos juízes, dizer a verdade colocando uma das mãos sobre a Bíblia. Também em Portugal, por altura do antigo código de processo civil, o processo de prestação de juramento era feito em nome de Deus e não da lei criminal: «Juro perante Deus que hei de dizer toda a verdade e só a verdade» (Artigo 572.º do Decreto-Lei nº 44 129 de 28-12-1961), no entanto, desde 1977 que vigora o atual compromisso de honra, o qual existiu sempre como opção para qualquer depoente não crente que o solicitasse. Apesar desta formalidade que precede os atos solenes prestados num tribunal que, por excelência, será a instância de máxima autoridade civil sobre o Homem e da qual saem sentenças que determinam alguns dos valores mais caros à humanidade, como a justiça e a liberdade, tem-se vindo a reconhecer a necessidade de uma avaliação mais profunda e fundamentada da veracidade das declarações prestadas. Apesar do

juramento solene, encontram-se depoimentos falsos que ao longo da História conduziram a sentenças injustas, constatando-se a lógica de que, quem mente sobre os factos depostos em tribunal, com igual leviandade mentirá na prestação do respetivo juramento.

Atualmente na justiça portuguesa não existe sequer um juramento e mentir em tribunal não obriga a qualquer sanção penal, pelo que qualquer arguido pode modificar o seu depoimento as vezes que entender, exceto no que respeita à sua identidade e antecedentes criminais. Apenas as testemunhas se veem obrigadas a dizer a verdade sob pena de incorrerem num processo de acusação por falsos testemunhos. O acórdão do Supremo Tribunal de Justiça de 12 de março de 2008, esclareceu a questão da seguinte forma:

Inexiste no nosso ordenamento jurídico um direito a mentir; a lei admite, simplesmente, ser inexigível dos arguidos o cumprimento do dever de verdade. Contudo, uma coisa é a inexigibilidade do cumprimento do dever de verdade e outra é a inscrição de um direito do arguido a mentir, inadmissível num Estado de Direito

Assim, a necessidade de reduzir a margem de erro, especialmente num âmbito como o judicial, levou a uma maior atenção sobre as incongruências verificadas muitas vezes entre a expressão verbal e a postura corporal do depoente. A possibilidade de complementar os meios de análise da *mentira* verbal com a interpretação cuidada de aspetos particulares da linguagem corporal que começavam a ser descritos no seio da psicologia forense, levaram a justiça a aprofundar o seu conhecimento sobre a *mentira* não-verbal, bem como sobre as técnicas de deteção da mesma.

2.1.2.4.2. *Mentira* Não-Verbal

Como já referido, a *mentira* tida como a transmissão de uma informação reconhecidamente falsa com o intuito de enganar outrem, pode ocorrer de múltiplas formas e nem todas exigem um exercício de verbalização. Todo o conjunto de posturas e atitudes tomadas com o objetivo de dissimular algo ou de iludir alguém pode ser vista como uma forma de *mentira* produzida por meio de comunicação não-verbal (Pease & Pease, 2009; Wezowski & Wesowski, 2012). A linguagem corporal é uma forma de expressão discreta e involuntária, que através de gestos, posturas corporais, sinais paralinguísticos, microexpressões faciais ou funções fisiológicas,

permite a outrem traçar, consciente ou inconscientemente, um determinado perfil psicológico (Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti & Silva, 2000).

Os *gestos* são fundamentais na comunicação interpessoal (Davis, 1973), ajudando a enfatizar ou complementar o discurso verbal e podendo ocorrer sob três formas distintas (Knapp, 1980, 1982; Levy, 1987): os *emblemas* (Knapp, 1980) são usados em substituição de palavras cujo significado é, em termos culturais, amplamente reconhecido – são exemplos, na cultura ocidental, o balanceamento da cabeça para a frente e para trás como sinal de afirmação, ou lateralmente como forma de negação, tal como o levantar de ombros em sinal de incerteza. Quando alguém mente, os emblemas podem sofrer uma alteração em termos de intensidade, surgindo por exemplo de forma incompleta ou exagerada, ou ainda deslocalizados face à zona corporal onde geralmente se manifestam; os *ilustradores* (Knapp, 1980) são também gestos diretamente relacionados com o discurso verbal, mas no lugar de substituírem as palavras, estes acompanham-nas, enfatizando determinadas particularidades do tema apresentado – são exemplos de *ilustradores* a maioria dos gestos que se fazem com as mãos durante um discurso ou conversa, como o abrir das mãos e afastar os braços quando há referência a algo de grandes dimensões ou o tocar na ponta dos vários dedos de uma mão quando se enumera uma lista de factos. Quando alguém mente, verifica-se um menor número de *ilustradores* e, os poucos que ocorrem, surgem geralmente dessincronizados com o discurso; os *manipuladores* ou *adaptadores* (Knapp, 1980) são o terceiro tipo de gestos, desta vez não diretamente relacionados com o discurso verbal que está a ser apresentado, mas que surgindo em simultâneo com ele, indiciam sentimentos de ansiedade, receio e desconforto, geralmente evidenciados pelo aumento do número de movimentos de contacto entre as mãos e a face - são exemplos deste tipo de gestos o tapar a boca com as mãos ou com os dedos durante uma conversa (interpretado como uma tentativa inconsciente de deter uma informação que se sabe ser falsa), o coçar o nariz (como alívio da sensação de expansão nesse órgão causada pela libertação de hormonas catecolaminas durante uma situação de ansiedade súbita), o esfregar um olho ou desviar o olhar (uma tentativa inconsciente de quebrar o olhar direto para com o outro), o apertar o lóbulo da orelha (tido como tentativa inconsciente de não ouvir algo que se sabe ser falso), ou ainda coçar o pescoço ou alargar o colarinho (procurando aliviar a sensação de aperto ou desconforto causado pelas respostas fisiológicas associadas à ansiedade, como o aumento do ritmo cardíaco, da frequência respiratória e da sudorese). Em situações de *stress* ou ansiedade, a frequência destes *manipuladores* aumenta o que pode indicar que alguém está a mentir.

A *postura* corporal assumida durante uma conversação é outro dos sinais que poderá evidenciar a *mentira* (Pease & Pease, 2009; Wezowski & Wesowski, 2012). Uma pessoa honesta, geralmente, sentindo-se mais confiante, tende a manter-se numa posição estável e a discursar com as palmas das mãos abertas (como sinónimo de transparência), gesticulando largamente com os braços à medida que se explica, inclinando o busto e a cabeça na direção do seu recetor e fazendo uma utilização descontraída do espaço em seu redor. O desconforto psicológico sentido durante a verbalização ou audição de uma falsidade pode ser somatizado através que constantes movimentos e *mudanças posturais* que manifestem, de modo camuflado, a intenção de fuga dessa situação. Estar encolhido, esconder as mãos nos bolsos ou segurá-las atrás das costas, cruzar os braços ou as pernas mantendo-os apertados contra o corpo de forma a ocupar o menor espaço possível, manter o tronco virado para uma saída ou um pé apontado para uma porta, são sinais de desconforto e de eminência de fuga, que podem associar-se à *mentira*.

A *paralinguagem* (Cody, & O'Hair, 1983; CSilva et al., 2000; Zuckerman & Driver, 1985) pode definir-se como o conjunto de elementos linguísticos não-verbais que acompanham um discurso, os quais poderão igualmente sugerir, embora não garantir, a falta à verdade. Um especialista em análise comportamental atenta especialmente em aspetos relativos à fluência e conteúdo do discurso, ao tempo de reação ou resposta e ainda ao som produzido durante a comunicação (Waltman & Golen, 1993). De acordo com os mesmos autores, quando se mente, a *fluência* do discurso é, ao fim de algum tempo, parcialmente quebrada, verificando-se maior dificuldade no desenvolvimento dos *conteúdos* que, por norma, se apresentam vagos e repetitivos. Verificam-se *pausas* maiores e mais frequentes entre as palavras, ou mesmo, a solicitação de repetição de questões como estratégia de *retardamento da resposta* com o intuito de ganhar algum tempo para pensar no que se dirá de seguida. São mais frequentes os *erros ou enganos discursivos* (Waltman & Golen, 1993), como a gaguez ou a troca de letras durante uma mentira, o que é entendido como falta de preparação para perguntas inesperadas. As respostas normalmente são hesitantes e curtas e são proferidas num *tom* de voz mais agudo e num *volume* mais elevado. Já no caso de se tratar de um assunto que se domina ou para o qual se está preparado, o discurso de um mentiroso pode, pelo contrário, ser mais fluido, conter um vocabulário mais rico, adornado com palavras “caras” e com recursos estilísticos elaborados como metáforas e tornando-se anormalmente rápido (Waltman & Golen, 1993), o que demonstra que não foi necessário tempo para pensar na questão porque já sabia que resposta que se iria dar.

As *microexpressões faciais* representam atualmente um admirável recurso na área da psicologia forense (Ekman & Friesen, 1969, 1974; Ekman, Friesen & O'Sullivan, 1988; Ekman, 1989, 1992, 2009a, 2009b; Ekman & O'Sullivan, 1991; Ekman et al., 1999), sendo recentemente alvo de inúmeras investigações científicas e produções audiovisuais de enorme sucesso. O estudo das curtas, repentinas e involuntárias expressões faciais tem sido crucial no cruzamento entre o discurso verbal e as emoções genuínas, tendo por isso estado na base dos novos métodos confiáveis de deteção da *mentira* (Vrij et al, 1996).

Enquanto que através da comunicação verbal é possível, por meio da audição, controlar e planear o próprio discurso, já as expressões faciais autênticas, por serem involuntárias e instantâneas, tornam-se mais difíceis de controlar por falta de monitorização ou feedback sensorial. Desta forma, mentir com a face e, portanto, antecipar e controlar a ocorrência de uma microexpressão em tempo útil, torna-se um desafio quase tão difícil como o de identificar mentiras pelo mesmo método, já que requer muito treino e concentração (Ekman, 1989, 1992, 2009a, 2009b; Navarro, 2003).

Do ponto de vista biológico, as vias neurais associadas às expressões espontâneas e verdadeiras são distintas das restantes e, como consequência, os músculos faciais ativados durante uma microexpressão, também diferem quando se mente ou se diz a verdade. Desta forma Ekman e Friesen (1978) catalogaram cerca de três mil expressões faciais humanas passíveis de interpretação significativa, contribuindo assim para a linha de estudos associados ao método de análise comportamental, despoletado originalmente por Haggard e Isaacs (1966) no âmbito da psicoterapia. As microexpressões faciais acompanham a comunicação verbal e tornam-se particularmente interessantes no âmbito da deteção da *mentira*, quando se denota um desfasamento entre o que se diz e o que se sente.

O *olhar* é um dos principais focos de interesse nesta área (Freitas Magalhães, 2009; 2013), já que a sua intensidade, incidência, inclinação e lateralidade podem fornecer pistas sobre a veracidade de um discurso. O *sorriso* é outro dos elementos chave neste processo. Sendo uma expressão facial combinada, ou seja controlada tanto por músculos de ativação involuntária (*orbicularis oculi*) responsáveis pela contração facial na zona dos olhos, como por outros de ativação voluntária (*zygomatic major*) responsáveis pela contração facial na zona das bochechas permitindo a visualização dos dentes, torna-se possível identificar a genuinidade de um sorriso quando toda a face é afetada por ele, por oposição aos casos em que apenas se envolvem os músculos da região da boca, com ou sem visualização dos dentes, exemplo de microexpressão facial representativa da *mentira*, já que até mesmo um observador não treinado é capaz de compreender o seu significado, geralmente

representativo de um desinteresse cortês. Também a *simetria das expressões* faciais espontâneas e involuntárias é um sinal de genuinidade, pelo que uma face que se exprima regularmente de forma assimétrica sem que se verifique qualquer disfunção muscular ou causa externa, pode ser entendida como associada à *mentira* (Ekman, 2003; Navarro, 2011).

As *funções fisiológicas* responsáveis pelas modificações corporais involuntárias têm como base biológica o *sistema nervoso periférico autónomo simpático (SNPAS)*, responsável pela ativação de inúmeras estruturas associadas a situações de alarme ou emergência, como um grande susto ou uma situação de extremo nervosismo e tensão. Perante uma situação dessas, que estimule o organismo no sentido de se manter atento e preparado para o inesperado, verifica-se, por exemplo, a *dilatação das pupilas* (no sentido de captar a maior quantidade de luz e movimento possível), o *aumento da frequência cardíaca e respiratória* (para garantir a oxigenação necessária para um possível esforço de fuga), a *diminuição da salivação* (como resultado da vasoconstrição involuntária dos canais salivares) e uma *intensificação da sudação* (como mecanismo de arrefecimento corporal resultante do aumento da atividade cardíaca).

Ao mentir, o ser humano experimenta o receio de ser apanhado em flagrante o que ativa o seu *SNPAS* provocando inúmeras manifestações involuntárias como as acima descritas, para além de realizar um esforço cognitivo significativo no sentido de construir uma história e uma postura convincentes, o que instiga também a uma maior *atividade cerebral* (Abe, Maki, Mori, Itoh & Fujii, 2007; Abe et al., 2006; Byrne & Corp, 2004; Ding, Gao, Fu & Lee, 2013; Harada et al., 2009). Embora seja possível, em situações intencionais, controlar ou suprimir alguns movimentos involuntários, como gestos, posturas ou evidências paralinguísticas, é praticamente impossível controlar a maioria das microexpressões faciais ou impedir a manifestação destas funções fisiológicas controladas pelo sistema nervoso periférico autónomo (DePaulo, Lanier, & Davis, 1983). No entanto, apesar de serem atribuíveis à *mentira* muitos dos sinais não-verbais acima mencionados, é necessário complementar as técnicas específicas para a deteção da *mentira* com a contextualização de fatores do foro pessoal e sociocultural de cada indivíduo, sob pena de se obterem falsos positivos (Brito, 2013).

Assim, dada a manifesta dificuldade em dissociar a verdade da *mentira* apenas através de análises de conteúdo verbal, recorre-se atualmente, de forma complementar, a técnicas de análise comportamental e a testes fisiológicos obtidos a partir do polígrafo e do *scanner* cerebral. Mehrabian e Ferris (1967) referem que apenas 7% da impressão que se gera sobre uma pessoa que discursa perante um público advém do conteúdo da informação transmitida e que 93% são atribuídos à sua

linguagem corporal, seja através de gestos, posturas ou elementos paralinguísticos como, por exemplo, o tom de voz. A análise comportamental, entendida como processo de observação direta da linguagem corporal, para além de exigir um elaborado treino e capacidade de concentração por parte do analista que procura em frações de segundo evidências de incongruências entre os componentes verbal e não-verbal, requer ainda a contextualização dos dados observados, já que o significado de muitos gestos, posturas ou expressões faciais é cultural, podendo variar no tempo e no espaço (Birdwhistell, 2010; Davis, 1973; Silva et al., 2000). “Embora o universo das imagens visuais pareça de leitura e descodificação fáceis, na verdade obedece à mesma complexidade que as palavras” (Modesto, Alves & Ferrand, 2007, p.64).

2.2. Revisão da Literatura: Estudos empíricos

Poucas questões morais têm maior impacto na conduta do quotidiano atual do que as que se relacionam com a utilização da *mentira* na comunicação interpessoal (Carson, 2006; Freire, 1980) e talvez por isso ela tenha sido alvo, ao longo dos anos, de inúmeras investigações.

Anolli et al. (2001) referem a existência geral de duas linhas principais de estudos realizados sobre a *mentira*: uma linha naturalista, focada no campo da análise espontânea do comportamento associado à *mentira*, através da observação focada ora no locutor da *mentira* ora no alvo a quem ela se destina, mais do que na interação de ambos durante o processo que a gera (DePaulo et al., 1996; Stouthamer-Loeber, 1986), que prevê metodologias como a observação do comportamento de sujeitos em pleno ato de execução de *mentira* ou como o estudo das suas reações quando confrontados; por outro lado, numa linha experimental, Anolli et al. (2001) enquadram estudos promotores de programas desenvolvidos em meio laboratorial, com a formulação de modelos teóricos que permitem tanto o estudo do processamento fisiológico e aplicação da *mentira* (Buller & Burgoon, 1996), como o aprofundamento do conteúdo das mensagens inverdadeiras e a forma como elas são empregues na comunicação humana (Burgoon & Buller, 1994; McCornack, Levine, Solowczuk, Torres, & Campbell, 1992) ou ainda, a exploração de aspetos de comunicação não verbal (Ekman et al., 1999).

Antes do advento desta nova linha investigativa sobre a *mentira*, poucos foram os investigadores que se interessaram pelo processo de produção de mensagens enganosas, mas atualmente o interesse pelo tema ultrapassa a maioria dos limites culturais, religiosos e históricos (DePaulo et al., 1996), sendo explorado nas mais

diversas áreas da psicologia: desde logo na psicologia do desenvolvimento, onde o estudo da *mentira* se tornou um foco de atenção e de interesse enquanto elemento propulsor e regulador do desenvolvimento moral e cognitivo humano (Kohlberg, 1981, 1984; Piaget, 1932; Turiel, 1983, 2002) também na psicologia social a *mentira* tornou-se objeto de estudo, especificamente na sua relação com a personalidade e o contexto (DePaulo et al., 1996; Kashy & DePaulo, 1996; Lindsold & Waters, 1983) na psicologia clínica, onde se exploram conhecimentos sobre a prevalência da *mentira* como elemento preditor de comportamentos de risco na adolescência (Achenbach & Edelbrock, 1981; Stouthamer-Loeber, 1986; Stouthamer- Loeber & Loeber, 1986), assim como as patologias causadoras de comportamentos limite associados à tendência para o recurso à *mentira*, com efeitos diretos no bem-estar físico ou psicológico do próprio indivíduo ou naqueles que o rodeiam (Ballone, 2006; Carreteiro, 2004; Vivar, 2002; Sirvent et al., 2011; Taylor & Gozna, 2011; Urra, 2009) ou ainda na psicologia criminal e forense, tanto no âmbito de procedimentos judiciais, nomeadamente em depoimentos e prestação de testemunhos onde se aprofundam estratégias de avaliação de discursos com vista à deteção de conteúdos inverdadeiros (Bussey, 1992; Lyon, 2000; Bala, Lee, Lindsay & Talwar, 2000; Navarro, 2003, 2009; Urra, 2009), como na área comportamental, com o estudo da comunicação não-verbal, através da análise de microexpressões faciais e posturas corporais indicadoras de *mentira* (Ekman & Friesen, 1969, 1974; Ekman, Friesen & Scherer, 1976; Ekman et al., 1988; Ekman et al., 1999; Ekman & O'Sullivan, 1991; Ekman, 1985, 1989, 1992, 1996; Navarro, 2003, 2009).

Embora muitos sejam os trabalhos teóricos que se referem brevemente à *mentira* como uma variável dos seus objetos de estudo, existe contudo um grupo de autores que se ocupou efetivamente desse fenómeno enquanto elemento principal de estudo, testando-o empiricamente nos mais diversos contextos, com os mais distintos propósitos. A revisão literária que se segue, procurará passar cronologicamente por nomes e trabalhos empíricos efetuados ao longo do tempo sobre a *mentira*, considerando serem esses os contributos teóricos mais relevantes e significativos para as opções metodológicas assumidas no âmbito desta tese, para a construção e desenvolvimento do *IAMA*.

Em 1877, Charles Darwin publicou aquele que se reconhece como sendo o primeiro trabalho onde a *mentira* é abordada do ponto de vista científico e onde a considerou como uma forma de vantagem seletiva, promotora do progresso e da prosperidade da espécie humana, contextualizando esse comportamento no processo evolutivo de adaptação.

Desde então até à atualidade, apesar uma grave lacuna de estudos sobre a *mentira* entre 1900 e 1980 (Lee, 2013), proliferaram estudos e as investigações sobre o tema tornaram-se mais frequentes.

Hartshorne e May (1928) foram dos primeiros a investigar a desonestidade de crianças e adolescentes tendo verificado, num conjunto de estudos naturalistas onde ofereciam aos participantes a possibilidade de enganar numa série de situações distintas, que a grande maioria deles, efetivamente, o fez. Estudaram a relação da *mentira* com variáveis como o género, a idade, e o capital sociocultural, entre outros.

Em 1932, na sua obra sobre o julgamento moral da criança, Piaget estudou, no âmbito das regras associados aos jogos, o desenvolvimento do conceito de *mentira* em função de várias questões, como a definição do conceito e a sua gravidade em função do conteúdo e das consequências. Sobre a definição de *mentira* verificou que, à medida que se desenvolve, a criança passa de respostas como “é um nome feio” (Piaget, 1932, p.107) para respostas como “é algo que não é verdade” (Piaget, 1932, p.109) por volta dos 8 anos de idade, ou até “é uma afirmação intencionalmente falsa” (Piaget, 1932, p.113) a partir dos 10 anos de idade, o que revela uma conceção inicial exterior à consciência moral e ligada à proibição de linguagem, que evolui progressivamente para uma distinção entre erro involuntário e ação intencional. Verificou ainda que a justificação para a conotação negativa atribuída à *mentira* também evolui: inicialmente a punição existente sobre a *mentira* determina que ela é errada e se não existisse punição, não existia razão para não mentir; depois a *mentira* passa a ser considerada como uma ação errada, independentemente da existência de punição a ela associada; e por fim a *mentira* afigura-se como errada devido ao seu efeito nefasto nas relações sociais. Logo, com a evolução de um sentido de respeito unilateral para um respeito mútuo, a veracidade passa de uma obrigação imposta para um dever moral. Sobre a gravidade da *mentira* em função do seu conteúdo, comparando as opiniões sobre uma história que envolvia uma situação de exagero (“contou à mãe que tinha visto um cão tão grande como uma vaca” (Piaget, 1932, p.114) com as de outra que envolvia uma situação de engano propositado (“contou à mãe que a professora lhe tinha dado boas notas” (Piaget, 1932, p.114), verificou que as crianças mais novas, pelos seis anos de idade, consideravam mais grave a situação do exagero do que a do engano intencional, justificando a sua resposta em função da verosimilhança da *mentira*, o que suporta a ideia de responsabilidade objetiva, já as crianças mais velhas, a partir dos nove anos de idade, consideravam a intencionalidade da *mentira* em cada uma das situações apresentadas, revelando o sentido de responsabilidade subjetiva.

Relativamente à gravidade da *mentira* em função das suas consequências, comparando uma situação onde se verificava a existência de uma mentira não intencional mas com consequências (“menino que deu uma indicação incorreta, mas não intencional, da localização de uma determinada rua, fazendo com que um senhor se perdesse” (Piaget, 1932, p. 115), com outra situação onde se verificava uma mentira intencional mas sem consequências (“menino que deu, de modo intencional, uma indicação incorreta da localização de uma determinada rua, apesar de o senhor não se ter perdido” (Piaget, 1932, p. 115), verificou novamente que as crianças mais novas, pelos sete anos de idade, avaliam a *mentira* apenas em termos das suas consequências e não considerando a sua intencionalidade, considerando mais grave a primeira situação, uma vez que foi essa que fez com que o senhor se perdesse, enquanto que as mais velhas, a partir dos nove anos de idade, já foram capazes de considerar a intencionalidade da ação.

Piaget (1932) concluiu assim que o realismo moral associado à noção de *mentira* nos primeiros anos de vida, resulta da coação social e do egocentrismo inconsciente associado à moralidade heterónoma, já que apesar de os adultos a proibirem, essas regras não são ainda assimiladas e as crianças acabam por mentir. Nesta fase avalia-se a existência de *mentira* apenas em função da fidelidade de um facto, aceitando-a como qualquer coisa que seja oposta à verdade, incluindo os casos de engano, erro ou exagero, e ignorando totalmente a noção de intencionalidade. Tornou-se assim evidente para Piaget (1932) que só a partir dos dez anos de idade a conceção de *mentira* da criança se aproxima da do adulto, já que as razões que levam alguém a mentir passam a ser consideradas para no seu julgamento moral.

Num dos primeiros estudos experimentais nacionais sobre a *mentira* na adolescência, Neiva (1942) concluiu que, nessa faixa etária “a falta de sinceridade é relativamente grande” (p. 78), depois de analisar os resultados de vários testes que aplicou, onde se verificava que, da amostra considerada, apenas 2% não praticavam fraude, 12% enganavam várias vezes, 60% frequentemente cometiam fraude e que 26% enganavam sempre. Nessa abordagem à sinceridade do adolescente, Neiva (1942) refere a família como sendo o principal alvo das suas mentiras, seguindo-se os professores e depois os namorados. Adaptando os testes originais de Hartshorne & May (1928) que permitiram, na época, concluir que as principais razões que impelem os jovens à *mentira* se prendem com a necessidade de evitar a censura e o castigo e o desejo de obter uma aprovação ou um elogio, Neiva (1942) concluiu que os adolescentes mentem essencialmente para disfarçar os seus pensamentos e sentimentos, mas também por não poderem manifestar socialmente as suas ansias, para se elevarem aos olhos dos outros ou ainda, menos frequentemente, por mera

vingança. Ao questionar os adolescentes sobre a aceitabilidade da *mentira*, verificou que a grande maioria, cerca de 87%, condenou e recusou a sua utilização e que apenas 13% considerou usá-la em ocasiões de enorme importância, como a dependência da vida de alguém. Todos os participantes consideraram esse comportamento de ilegítimo, cerca de 63% afirmou nunca ter mentido e apenas 8% assumiu já ter mentido mas sobre coação ou contra a sua vontade. Quanto à gravidade de faltar à verdade, 100% dos participantes despenalizaram as mentiras proferidas no âmbito de convenções sociais, 75% aceitaram-na quando referente a aspetos de reduzida importância e apenas 17% considerou não ter gravidade mentir quando daí resultasse alguma utilidade.

Em 1966, Baumrind estudou os efeitos das práticas disciplinares parentais sobre o comportamento das crianças e concluiu que um controlo demasiado autoritário ou, no polo oposto, uma excessiva permissividade por parte dos pais, pode gerar nos filhos uma maior falta de autonomia e, consequentemente, dificuldades acrescidas no estabelecimento de relações interpessoais, as quais interferem com o recurso à *mentira*.

No ano seguinte, Maier e Janzes (1967) avaliaram a capacidade de identificação da *mentira* junto de 57 participantes, que foram convidados a procurar identificar indícios de desonestidade durante o visionamento de situações de entrevista entre outras pessoas. Os investigadores encontraram relação entre a correta avaliação da existência de *mentira* e a própria habilidade para mentir.

Em 1976, Maier e Lavrakas levaram a cabo três estudos sobre a *mentira* onde concluíram que o background educativo, a moralidade e a religiosidade são fatores que se relacionam diretamente com a avaliação que se faz da mesma e que a gravidade que se atribui a uma mentira pode ser influenciada pelo género, pelo estatuto social e pela ocupação profissional do agente mentiroso, referindo, por exemplo, que mentiras proferidas por pessoas de um estatuto social elevado ou superior são tidas como mais repreensíveis do que as proferidas por pessoas de estatuto mais baixo.

Geis e Moon (1981), num estudo sobre a relação entre a *mentira* e o maquiavelismo, recorreram a 64 alunos universitários de ambos os géneros e com diferentes níveis de maquiavelismo (previamente avaliados com instrumentos próprios), que foram filmados a negarem ter conhecimento de uma situação de roubo, sendo que metade deles esteve diretamente implicado nesse mesmo ato e a outra metade não sabia realmente do que se tratava. Posteriormente, outro grupo com as mesmas características do primeiro foi convidado a assistir aos vídeos e a avaliar a veracidade de cada um dos indivíduos. Tal como previam os investigadores, os

resultados mostraram que os indivíduos com maiores níveis de maquiavelismo foram mais competentes no exercício da *mentira* do que os restantes.

Em 1983, Peterson, Peterson e Seeto, confirmando os resultados de Piaget (1932), concluíram nos seus estudos que as crianças até aos dez anos de idade não incluem o fator intencionalidade, na sua definição de *mentira*, não sendo capazes de a dissociar de qualquer afirmação falsa, como um engano, uma brincadeira, ou um exagero, em que não existe a verdadeira intenção de enganar. No mesmo ano, Eisenberg et al. (1983) demonstravam que práticas parentais autoritárias inibem o desenvolvimento de níveis elevados de julgamento moral, já que esse é promovido por experiências que envolvem autonomia.

Três anos mais tarde, Stouthamer-Loeber (1986) num trabalho de exaustiva revisão literária sobre estudos até então relacionados com a *mentira*, sistematizou diversos aspetos considerados relevantes sobre o tema. Para além de descriminar os principais motivos, aponta ainda inúmeros autores que se dedicaram a procurar diferenças nos padrões de *mentira* em função de variáveis como a idade, o género e o estatuto socioeconómico, o que sustenta a relevância desses fatores no estudo e interpretação da mesma. Refere, por exemplo, que embora fosse previsível que os adultos mentissem menos dos que as crianças, a literatura sugere que a frequência da *mentira* não se modifica de forma significativa com a idade (Achenbach & Edelbrock, 1981; Long, 1941; Stouthamer-Loeber, 1986). Regista ainda que, embora a delinquência e as condutas desviantes de comportamento sejam mais frequentemente relatadas em rapazes, diversos estudos dividem opiniões acerca do género que mais incorre na *mentira*, sendo que diversos apontem efetivamente na direção de as raparigas mentirem menos do que os rapazes (Achenbach & Edelbrock, 1981; Eyberg & Robinson, 1983; Long, 1941), o que não significa que sejam piores mentirosas (Feldman et al., 1999). Relativamente ao estatuto socioeconómico, refere ainda que é frequente encontrar autores que sugerem uma associação entre os contextos mais desfavorecidos e a incidência em problemas de comportamento como a *mentira* (Achenbach & Edelbrock, 1981).

Em 1988, um trabalho de McLeod revelou diferenças quanto ao papel dos fatores culturais sobre a comunicação enganosa, através da comparação entre estudantes canadianos e estudantes chineses relativamente às suas atitudes e crenças e julgamentos relativos à *mentira*.

A intencionalidade da *mentira* é também um tópico que tem merecido alguma atenção por parte de inúmeros investigadores. Lewis et al. (1989) e mais tarde também Talwar e Lee (2002a), realizaram estudos sobre a resistência das crianças à tentação de espreitarem objetos escondidos, procurando averiguar as condições em

que se verificava a ocorrência de *mentira* sobre uma dada transgressão. A título de exemplo, o investigador informava a criança que tinha de se ausentar por momentos da sala onde ambos se encontravam e que iria deixá-la sozinha, pedindo especificamente que não espreitasse os brinquedos ou provasse os chocolates que se encontravam tapados sobre a mesa. Assim que saía da sala, o investigador observava a criança através de um vidro e anotava os casos em que ocorria transgressão. Quando regressava à sala, o investigador perguntava à criança se ela tinha espreitado os brinquedos e, novamente, anotava os casos em que havia *mentira* sobre a transgressão efetuada. Os resultados indicaram que a maioria das crianças de 2 e 3 anos rapidamente admitiram ter espreitado os brinquedos e, portanto não mentiram sobre a transgressão cometida, no entanto a partir dos 4 anos e até aos 10, a grande maioria já mentiu sem hesitação, sobre a transgressão cometida. Sempre que se verificavam casos de *mentira* sobre a transgressão, o investigador avançava com questões de follow-up, questionando a criança sobre o que achava que poderia estar escondido (e.g. Um peluche do Rato Mickey). As crianças mais novas, entre os 2 e os 3 anos, rapidamente afirmavam “O Rato Mickey!” sem qualquer hesitação, o que revelava que não só tinham transgredido, como tinham também mentido sobre esse facto. Aos 5 anos de idade as crianças tendiam a ser mais discretas, sendo ainda assim demasiado evidente que mentiam, quando afirmavam “Eu não espreitei mas toquei-lhe e pareceu-me que era um rato preto e que tinha calções vermelhos, por isso acho que é o Mickey”. Por volta dos 7 anos, as fragilidades e inconsistências do discurso já eram acauteladas e geralmente os jovens mantinham a sua posição “Não sei, eu não espreitei” ou então davam explicações demasiado plausíveis para o seu conhecimento. Os resultados demonstraram que a idade é uma variável preponderante na aquisição do conhecimento e na sofisticação da intencionalidade da ação, necessária para sustentar as mentiras que encobrem uma transgressão.

Bond, Omar, Mahmoud e Bonser (1990) realizaram o primeiro estudo transcultural sobre a deteção de *mentira* não-verbal com participantes jordanos e norte americanos e verificaram um padrão similar nas estratégias de deteção de *mentira* em ambas as culturas embora não conseguissem verificar o mesmo entre ambas. Mais tarde Bond & Atoum (2000) voltaram a investigar a mesma temática, desta vez com participantes americanos, jordanos e indianos e concluíram que a *mentira* pode ser detetada entre várias culturas, independentemente de partilharem ou não a mesma língua. Não encontraram indícios de etnocentrismo, ou seja, que os participantes de uma dada cultura tendessem a classificar como “mais mentirosos” os de outras culturas.

No mesmo ano Patterson et al. (1990), estudando o desenvolvimento da delinquência juvenil, manifestada por um conjunto de comportamento violentos e antiéticos onde se pode enquadrar a *mentira*, os investigadores confirmaram que a qualidade da relação entre o adolescente e a família é um dos fatores mais influentes na regulação do comportamento juvenil.

Também Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991), associaram maiores índices de disfunções psicológicas e comportamentais na adolescência, como o consumo de substâncias e os problemas escolares, aos estilos educativos parentais denominados como “negligente” e “indulgente”. Já a adolescentes oriundos de famílias de estilo predominante “autoritativo” revelaram melhores níveis de competências psicossociais.

Em 1993, Knox, Schacht, Holt e Turner verificaram que cerca de 92% de estudantes universitários já teriam mentido aos seus parceiros sexuais.

Davis (1993) sobre a desonestidade académica nos anos 90, questionou cerca de 8000 alunos em instituições de ensino superior privadas e públicas nos Estados Unidos e verificou que, embora 90% dos mesmos concordassem ser errado copiar em trabalhos ou exames escolares, entre 51% a 83% dos alunos de ensino secundário e entre 40% a 60% do ensino universitário afirmou já ter ingressado num comportamento semelhante. Apontando como principais razões, a maior probabilidade de ter boa nota independentemente de ter estudado (30%), a falta de tempo para estudar (14%), a falta de hábitos de estudo (14%), a necessidade de mostrar uma média mais satisfatória a potenciais empregadores (8%), bem como a pressão exercida pelos pais para terem boas notas (7%), o investigador conseguiu reunir uma série de estratégias privilegiadas, relatadas pelos estudantes, como as combinações prévias de significados atribuídos a gestos discretos a realizar com mãos e pés durante o exame, a atribuição de cada um dos cantos da secretária a uma das opções das questões de escolha múltipla onde tocavam para assinalar a resposta correta, ao roubo do enunciado antes da prova e memorização das perguntas, ou à troca de folhas de teste durante a prova.

Três anos depois, DePaulo et al. (1996), num dos mais completos trabalhos sobre as mentiras proferidas no quotidiano, trabalharam com um grupo de 77 estudantes universitários e com outro de 70 membros da comunidade que, durante uma semana registaram todas as comunicações e interações sociais por eles estabelecidas, cuja duração fosse superior a 10 minutos ou inferior ao mesmo período de tempo desde que contivesse qualquer tipo de *mentira*. Foi assim possível apurar uma série de resultados, dos quais se destacam os mais relevantes: em média, o grupo de estudantes universitários mentiu cerca de duas vezes mais por dia do que o

grupo de membros da comunidade; no geral, todos os participantes disseram mais mentiras centradas neles próprios - para protegerem a sua privacidade, os seus bens e o seu status social; para evitarem a punição, para não terem de dar explicações sobre assuntos pessoais ou fugir a situações embaraçosas, de desaprovação social que possam causar constrangimento; para saírem beneficiados e obterem algo que desejam ou parecerem melhor do aquilo que são; por despeito; por conflito; para regular a própria autoestima, os seus sentimentos, as emoções e os estados de espírito - do que centradas nos outros - para protegerem os interesses e os bens de outrem, bem como a sua privacidade e a sua integridade e segurança física ou psicológica; para os salvar de constrangimentos, de preocupações ou de conflitos; para os beneficiar de algum modo - com exceção para as interações exclusivamente femininas, onde as mentiras centradas nos outros foram mais comuns; verificaram que as mentiras mais centradas no próprio foram sobretudo dirigidas a homens e as mentiras centradas no outro foram essencialmente dirigidas a mulheres; sistematizaram ainda os principais assuntos que levam à *mentira*, tendo apresentado os seguintes: sentimentos (afetos, emoções, opiniões e avaliações sobre pessoas ou objetos), conquistas e conhecimentos (realizações, falhas, deficiências, conhecimentos e falta de conhecimentos), ações e planos (o que fizeram, o que estão a fazer, o que planeiam fazer), localização (onde estiveram, onde estão ou onde vão), justificações (sobre o próprio comportamento), fatos e pertences (as posses que têm, as pessoas que conhecem, os eventos que acompanham). Os investigadores associaram ainda uma menor satisfação e intimidade nas interações sociais onde foram proferidas mentiras, relativamente a outras onde a *mentira* não surgiu e consideraram por fim que durante toda a investigação, os participantes não consideraram as suas mentiras como sérias, não as planejaram nem tão pouco se preocuparam em ser apanhados.

No mesmo ano, Bell e DePaulo (1996) realizaram um estudo com 48 participantes do sexo feminino que foram convidadas para comentar obras de arte junto dos respetivos artistas e concluíram que as pessoas mentem mais àqueles de quem gostam do que a outros por quem não sentem empatia, tendendo a favorecer os primeiros com falsos elogios e mentiras sociais, relativamente aos restantes, com quem são mais críticas e sinceras.

Lee et al., em 1997, compararam a aceitabilidade da *mentira* em situações prosociais e antissociais, junto de crianças chinesas e canadianas com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, tendo confirmado a existência de uma relação estreita entre as práticas socioculturais e o julgamento moral, o qual se vai modificando em função da idade e do contexto cultural que se experimenta. As

crianças chinesas aceitaram melhor a *mentira* do que a verdade em situações prosociais comparativamente às crianças canadianas. Ambas as crianças consideraram menos aceitável a *mentira* do que a verdade em situações antissociais. As diferenças registadas entre crianças chinesas e canadianas, mostram que as crianças reconhecem a *mentira* vinda de qualquer cultura mas apenas produzem mentiras de acordo com a sua própria cultura.

Já em 1999, Feldman et al. estudaram a associação entre as competências sociais dos adolescentes e a sua capacidade de mentir, convidando adolescentes de diferentes níveis de competências sociais previamente avaliadas, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos de idade, a dar uma opinião verdadeira sobre uma determinada bebida de sabor agradável e uma opinião falsa sobre outra bebida com um sabor desagradável. As reações foram filmadas e depois reveladas a um painel de juízes a quem foi pedido que avaliasse o grau de sinceridade dos adolescentes com base na sua linguagem corporal. Os resultados obtidos permitiram concluir que os adolescentes com competências sociais superiores foram melhores a mentir do que os restantes. Verificaram ainda diferenças em termos de idade e género, ao registarem que os adolescentes mais velhos foram capazes de mentir melhor do que os mais novos e que as raparigas mais jovens também mentiram melhor dos que os rapazes da mesma idade.

No ano 2000, Gervais, Tremblay, Desmarais-Gervais e Vitaro desenvolveram um estudo longitudinal com crianças entre os 6 e os 8 anos de idade para investigarem a incidência de casos de *mentira* sistemática, tendo concluído que, a partir dos 7 anos de idade a *mentira* frequente e persistente é uma prática comum especialmente no género masculino e que existe correlação entre a mesma e a manifestação de outros comportamentos disruptivos.

Em Itália, Siegal, Surian, Nemeroff e Peterson (2000), estudando a perceção e a avaliação que crianças de 4 e 5 anos, frequentadoras de escolas católicas, fazem sobre a *mentira*, verificaram que as mesmas atribuem diferentes graus de gravidade a uma mesma mentira, consoante o estatuto religioso do agente que mentiu, por exemplo, referindo serem mais graves as mentiras proferidas por pessoas consideradas como abençoadas relativamente a outras, facto que sugere indicar que os costumes culturais influenciam as crenças sobre a *mentira*.

No ano seguinte, Anolli et al. (2001) consideraram que, apesar de existirem inúmeros estudos naturalistas e experimentais sobre a *mentira*, ainda era escassa a teoria viável advinda de estudos de carácter científico, pelo que procuraram caracterizar esse fenómeno comunicativo desenvolvendo um modelo denominado *Deceptive Miscommunication Theory* (DeMiT), a partir do qual concluíram que dada a

ambiguidade do conceito, não existe uma verdadeira dicotomia entre ser-se mentiroso ou não mentiroso, mas antes que os diversos níveis de honestidade pessoal, se apresentam como um aspeto global da interação social experienciada em cada ambiente cultural, através do qual se expressam sensações, pensamentos, crenças, emoções e desejos. Segundo os mesmos autores, a *mentira* que pode ser interpretada como uma ação essencialmente comunicativa e um dispositivo com reconhecida utilidade em situações que envolvam um melhoramento ou proteção da autoimagem e da autoestima, o respeito pelos códigos de conduta social ou ainda para evitar situações desagradáveis, pode classificar-se em tipologias como o *autoengano*, associado a questões patológicas, a *mentira premeditada*, com o objetivo de evitar sanções, a *mentira espontânea*, para evitar situações embaraçosas, a *mentira pedagógica*, usada em nome de um ensinamento necessário ou ainda a *mentira social* que tem em vista a manutenção de relações sociais satisfatórias e saudáveis.

Também em 2001, Cole estudou a utilização da *mentira* especificamente nas relações amorosas, passando um questionário a 256 participantes, 128 casais, sobre o seu comportamento nessa área bem como o do seu parceiro, tendo confirmado as suas expectativas iniciais de que a *mentira* usada nas relações amorosas, tem essencialmente por base, a troca recíproca de informações enganosas, o desejo de evitar a punição e as diferentes necessidades de intimidade e proximidade.

No mesmo ano, Knox, Zusman, McGinty e Gescheidler (2001) inquiriram 281 estudantes universitários norte americanos sobre a sua desonestidade relativamente aos pais, durante o ensino secundário e verificaram que o paradeiro dos jovens, os seus comportamentos sexuais, os relacionamentos amorosos e ainda o consumo de álcool, surgem como os principais conteúdos onde recaem as suas mentiras. Concluíram ainda que existem diferenças de género nos padrões de utilização da *mentira*, nomeadamente que as raparigas mentem mais frequentemente sobre o seu comportamento sexual do que os rapazes (o que não se revelou um dado surpreendente dado que, segundo os autores, a supervisão parental é geralmente mais incisiva no caso das raparigas), que o progenitor do sexo oposto é aquele a quem os jovens mais mentem (o que explicam pelo sentimento de proximidade ao progenitor do mesmo sexo, o que os faz ter maior cumplicidade) e que, em famílias onde os pais permanecem casados durante a adolescência, existe maior tendência para o recurso à *mentira* por parte dos filhos (facto que explicam com a possibilidade de nestas famílias as regras serem mais restritas), a qual diminui quando estes saem de casa dos pais para frequentar a universidade.

Ainda em 2001, Lee et al., com base nos dados do estudo de Lee et al. (1997) já anteriormente referido, analisaram a conceção e o julgamento moral da *mentira* em

crianças chinesas e canadianas, tendo concluído que ambas as culturas reconhecem claramente a *mentira* e a verdade a principal diferença cultural reside em que à medida que a idade aumenta, as crianças orientais tendem a aceitar melhor a *mentira* do que a verdade numa situação prossocial, enquanto que as canadianas, independentemente da idade, consideram sempre mais negativa a utilização da *mentira* do que a verdade, mesmo em situações prosociais. Associam esta tendência à valorização da modéstia na cultura oriental. Por fim Shek e Ma (2001) verificaram que a existência de relações conflituosas entre o adolescente e os pais, potencia a incidência em comportamentos antissociais em adolescentes chineses.

Um ano mais tarde, Feldman et al. (2002) procuraram caracterizar o padrão de *mentira* usado em díades, homogéneas e heterogéneas no que respeita ao género, durante o exercício de autoapresentação, convidando os participantes do seu estudo, estudantes universitários, a conversar com outra pessoa com um de três objetivos: a) parecer uma pessoa agradável; b) parecer uma pessoa competente; c) conhecer a outra pessoa. Os indivíduos a quem tinha sido dada a instrução de autoapresentação foram de seguida convidados a rever o filme da sua conversa, o qual tinha sido secretamente gravado, pedindo-se-lhes que identificassem especificamente os momentos da conversação em que tinham sido de alguma forma inverdadeiros. Os resultados revelaram que os participantes mentiram mais quando o objetivo era parecer agradável ou competente, por comparação com as conversas onde apenas tinham de conhecer o seu par. Verificou-se ainda que as mentiras ditas por homens e mulheres diferiram em termos de conteúdo mas não em frequência.

Ainda em 2002, Vivar apresenta, na sua tese de doutoramento sobre a *mentira* infantil, a ideia de que a capacidade de faltar à verdade é uma capacidade aprendida e que as crianças começam a fazê-lo entre os 2 e os 4 anos de idade, sendo que aos 4 anos já existe a noção da intencionalidade da ação. Verificou que, ao contrário da opinião dos pais, os professores não concordam que as crianças nessa idade tenham já uma consciência clara do que dizem, embora ambos partilhem a opinião de que já existe a distinção entre a realidade e a fantasia. No mesmo trabalho, a autora refere não ter encontrado indícios significativos de uma relação teórica entre a *mentira* e a baixa autoestima das crianças e pode ainda identificar os cinco principais tipos de *mentira* na infância, atribuindo-lhes as seguintes denominações: defensivas, para chamar à atenção, de convenção, fantásticas e utilitárias.

Já em 2004, DePaulo et al. solicitaram narrativas autobiográficas a um grupo de estudantes universitários e a um outro grupo de membros diversos da comunidade, sobre as mentiras mais graves que já teriam proferido e de que já teriam sido alvo e concluíram que a maioria delas foram dirigidas às pessoas mais próximas. Verificaram

ainda que os motivos que levaram os participantes a mentir com gravidade variavam entre conseguirem algo que ambicionavam, fazerem algo que sentiam que deveria ser feito, evitarem a punição, protegerem-se de confrontos, parecerem-se mais com o tipo de pessoa que desejavam ser e ainda protegerem ou, pelo contrário, magoarem os outros. Verificaram ainda diferentes níveis de arrependimento em função do tipo de *mentira* proferida e encontraram uma correlação entre o tipo de *mentira* grave proferida e as tarefas de vida mais significativas para cada um.

Também em 2004, Jensen et al., contando com a participação de 229 estudantes do ensino secundário e de 261 do ensino superior, estudaram a aceitabilidade que os jovens atribuem à *mentira* quando esta é especificamente dirigida aos pais e concluíram que fatores como o género, a personalidade e os estilos educativos parentais são determinantes nessa avaliação. Foi possível avaliar a frequência com que os adolescentes mentem aos pais sobre assuntos como o *dinheiro*, o *álcool*, as *drogas*, os *amigos*, as *saídas*, as *festas* e o *sexo* e por motivos tão distintos como: para obterem vantagens sobre os outros; para estarem em conformidade com o grupo de pares e manterem as relações sociais; por despeito ou vingança quando acham que foram alvos de injustiça e tentam recuperar os seus direitos; por sentimentos de imunidade ou inconsequência por comparação a situações semelhantes ocorridas no passado; por questões de personalidade, como o gostar de desafios ou ser muito competitivo; por questões prosociais, como querer ajudar ou beneficiar alguém; ou ainda, e acima de tudo, por busca de autonomia e privacidade. Os resultados revelaram que ambos os grupos participantes mentem com muita frequência aos pais sobre os mais diversos assuntos e essencialmente devido ao desejo crescente de independência e autonomia parental, embora o grupo dos estudantes universitários revelou menor aceitabilidade dessa prática junto dos pais, relativamente aos mais jovens.

No mesmo ano, Pacheco (2004) encontrou evidências de que as práticas educativas parentais influenciam diretamente o desenvolvimento de condutas infratoras na adolescência.

Em 2005, Scholl e O'Hair num estudo relativo às crenças sobre a *mentira*, procuraram compreender as opções que as pessoas fazem quando consideram faltar à verdade. Através da análise e tratamento de questionários, identificaram através dos participantes, estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 43 anos de idade, que os principais fatores tidos em conta são a intencionalidade, que definem como sendo o pensamento consciente sobre a ação, a aceitabilidade, que consideram ser o grau de admissão da *mentira* enquanto comportamento e por fim, o

background, ou seja, o conjunto de experiências anteriores relacionadas com a *mentira*.

Kaplar, no ano 2006, recorrendo a uma amostra de 157 participantes aleatoriamente selecionados de uma lista de membros de uma associação de *bowling* universitário de Ohio, nos Estados Unidos, estudantes universitários e membros da faculdade, com 117 mulheres e 40 homens, média de idades de 31.27 anos, criou e validou um instrumento denominado *Lying in Amorous Relationships Scale* (LIARS) que permitiu avaliar a correlação entre a utilização de mentiras altruístas e a satisfação geral nas relações amorosas.

No mesmo ano, Engels et al. (2006), num estudo sobre o funcionamento familiar e o comportamento enganador dos adolescentes, desenvolveram e testaram um instrumento numa amostra de 671 pares pai / mãe-filho associados a seis instituições escolares holandesas, tendo verificado que a *mentira* se associa a outros fatores de comunicação familiar, nomeadamente a qualidade do relacionamento “pai / mãe-filho” e as práticas parentais exercidas. Encontraram ainda correlação entre a manifestação de problemas emocionais e comportamentais, como o consumo de álcool, tabaco e drogas e a utilização de *mentira* durante a adolescência e concluíram que durante a adolescência, a conceção de *mentira* vai variando em função da idade, tal como o julgamento que se faz da mesma.

Ainda em 2006, Smetana, Metzger, Gettman e Campione-Barr estudaram numa amostra nova iorquina etnicamente diversificada, de 276 alunos do 9º e 12ºano de escolaridade e respetivos progenitores, os fenómenos de divulgação e secretismo na relação dos adolescentes com os pais, relativamente aos diferentes domínios sociais, tendo verificado que exista maior sentido de obrigação de divulgar aos pais aspetos do domínio prudencial e que, sobre aspetos do domínio pessoal, divulgam informações especialmente às mães. Perceberam ainda que em famílias onde se exerce um maior controlo psicológico sobre os filhos, se registam níveis mais altos de confiança e, portanto, menos secretismo.

O ano de 2007 foi profícuo em estudos nesta temática. Fu et al. (2007) constatarem que ao contrário do que consideram ser a norma na cultura ocidental, na cultura chinesa, à medida que os adolescentes crescem, tendem a aceitar melhor a *mentira* prósocial que é dirigida para o bem geral, em detrimento da *mentira* egocêntrica, que é centrada no bem pessoal.

Perkins e Turiel (2007), estudando os julgamentos dos adolescentes sobre mentir para contornar as diretivas de pais ou de amigos em aspetos dos domínios moral, pessoal e prudencial, verificaram que a maioria dos adolescentes considerou aceitável a *mentira* aos pais sobre aspetos do domínio pessoal mas inaceitável

quando se trata de questões do domínio prudencial. Já no que aos amigos diz respeito, consideraram inaceitável a *mentira* em qualquer um dos domínios referidos e ilegítimas as regras impostas, por pais ou amigos, sobre assuntos do foro pessoal.

López et al. (2007) analisaram, com base num questionário, a relação existente entre determinados fatores familiares e escolares, a atitude do adolescente face à autoridade institucional e a sua conduta violenta na escola em 1049 adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, tendo concluído que a comunicação negativa com o pai se encontra associada a condutas violentas na adolescência e que a atitude perante a autoridade institucional se relaciona com uma conduta escolar violenta e ainda que a conduta dos educadores ao influenciarem o autoconceito familiar e escolar dos adolescentes, induzem indiretamente à manifestação de comportamentos violentos.

Com base num estudo empírico constituído por sessões experimentais, realizado na Irlanda, junto de 40 participantes com idades compreendidas entre os três e os trinta anos, McHugh et al. (2007), confirmaram a relação entre a idade dos jovens e a habilidade para a *mentira*, confirmando que quanto mais velhos, melhor usam a *mentira* a seu favor.

Mealey, Stephan e Urrutia (2007), recorrendo a um questionário, compararam a aceitabilidade da *mentira* entre 153 estudantes equatorianos e 130 estudantes euramericanos, com idades compreendidas entre os 17 e os 40 anos de idade e verificaram que, em média, os últimos avaliaram as mentiras como mais aceitáveis do que os primeiros, embora em ambas as culturas fossem mais aceitáveis as mentiras proferidas com o intuito de beneficiar outrem do que aquelas que tinham em vista o benefício próprio. Foi ainda registada uma maior aceitação da *mentira* quando esta é dirigida para estranhos, relativamente a pessoas mais próximas. Os resultados evidenciam diferenças culturais na avaliação da aceitabilidade da *mentira*.

Reddy (2007) com base em observações de estudos anteriores, procurou estudar a relação entre a inteligência social e o recurso à *mentira* em bebés e crianças, tendo concluído que a *mentira* enquanto recurso social e comunicativo, surge muito precocemente no processo de desenvolvimento humano, especialmente na sua forma não-verbal, através da ocultação, fingimento ou promovendo a distração.

Talwar et al. (2007) realizaram um estudo com 172 crianças com idades entre os 6 e os 11 anos testaram a sua honestidade e a tentação à *mentira*. Pediram a cada criança uma série de questões de escolha múltipla retiradas de cartões, atribuindo-lhe um prémio por cada resposta certa. Após lerem a última questão relativa ao nome do explorador que teria descoberto a Tunísia, os cientistas disseram que tinham de sair da sala e pediram às crianças para não lerem a resposta que se encontrava no cartão

que tinha ficado na sala. A resposta estava escrita a vermelho na base do cartão e continha um nome inventado, juntamente com a imagem de um leão. Cerca de metade das crianças foram ver a resposta e destas, 93% mentiram quando questionadas sobre o facto, sendo essas o objeto de estudo nas etapas seguintes. Na primeira etapa os cientistas perguntaram-lhes se sabiam a resposta à questão. Sempre que a criança dizia o nome constante no cartão, o cientista questionava como ela sabia esse facto. As crianças mais novas, entre os 6 e os 7 anos, hesitavam até assumir que não sabiam, mas as crianças mais velhas, com 9 e 10 anos, mantinham o embuste: muitas afirmavam ter aprendido na escola ou na televisão, dando respostas plausíveis. Sobre essas, os cientistas aplicaram questões de *follow up*, como por exemplo, questionando a cor da resposta que estava no cartão ou o animal que figurava junto à resposta, com o intuito de verificarem quais continuariam a mentir. As crianças mais novas caíram na rasteira, sentindo maior necessidade de responder corretamente às perguntas do que em continuar a esconder a mentira que tinham anteriormente contado, já as mais velhas, fingindo desconhecer, deram geralmente respostas incorretas. Os resultados confirmaram as suspeitas iniciais de que a sofisticação da *mentira* aumenta com a idade.

Em Portugal, Martins (2007) procurando, na sua dissertação de mestrado, compreender o que as crianças entendem por *mentira*, aplicou um questionário em formato de resposta aberta a 93 crianças do 2ºciclo de escolas portuguesas, do qual pode concluir que nessa idade já existe uma noção realista da intencionalidade, de enganar ou prejudicar alguém, associada à *mentira*, revelando ainda a existência da noção clara de que se trata de uma falta moral e que acarreta consequências.

Em 2008, Dreber e Johannesson estudaram especificamente as diferenças de género na utilização da *mentira* e verificaram que existe uma diferença estatisticamente significativa nesse comportamento entre géneros, referindo que os homens têm maior predisposição do que as mulheres para mentir sobre questões monetárias.

No mesmo ano Fu et al. (2008) procurando estudar origem e o desenvolvimento da “mentira azul”, que definem como sendo o tipo de mentira que é dirigida pelos adultos para beneficiar um coletivo de pares, colocaram crianças chinesas com 7, 9 e 11 anos de idade em situações de simulação onde foram avaliadas sob o ponto de vista de optarem, ou não, por mentir ou compactuar com uma mentira que visava encobrir um determinado comportamento batoteiro do seu próprio grupo. Os resultados mostraram que à medida que os jovens se desenvolvem, tornam-se mais propensos a mentir ou a aceitar a *mentira* em nome do bem comum e ainda que, a

compreensão moral das crianças sobre a *mentira* pode ser influenciada pelo contexto cultural em que eles são socializados.

Ainda em 2008, C. Oliveira e Levine procederam à construção e validação de um instrumento de avaliação da aceitabilidade da *mentira* e verificaram, com os 312 participantes que inquiriram, que a disposição para aceitação da falta de honestidade interpessoal se relaciona positivamente com o narcisismo e negativamente com a religiosidade.

Heyman, Sweet e Lee (2009) sobre o raciocínio das crianças em situações de *mentira* social, colocaram 181 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos de idade perante o dilema de ser honesto versus proteger os sentimentos dos outros, verificando que a maioria aceitou bem a *mentira*, classificando os seus motivos de pró-sociais.

Também em 2009, Konecny trabalhou a *mentira* que ocorre em ambiente virtual, através de um estudo com adolescentes e jovens adultos checos, com quem procurou estudar a forma como a frequência da *mentira* variava nos diversos ambientes da internet (e-mail, salas de chat, fóruns de discussão, jogos de computador), quais os principais alvos de *mentira* e quais as principais motivações para a mesma. Contou com 914 participantes e analisou os resultados em função do género e da idade. Verificou que as mulheres mentem geralmente mais a outros indivíduos do mesmo género e que os homens tendem a mentir mais em contextos de grupo do que no contacto de em interações singulares. Os mais novos, com 12 a 18 anos de idade, mentem sobretudo sobre a idade e a aparência física e especialmente em salas de chat. O grupo intermédio com idades compreendidas entre os 19 e os 26, mentem essencialmente sobre o seu trabalho e salário, no caso dos homens, e sobre a aparência física, no caso das mulheres. O grupo mais velho, com mais de 27 anos de idade, centrou-se essencialmente no aspeto e aparência física, especialmente as mulheres, e na idade, igualmente para ambos os géneros.

Xu, Luo, Fu e Lee (2009), ao estudarem o julgamento moral que crianças e adultos chineses fazem sobre a *mentira* através da solicitação de avaliação de existência ou não de *mentira* em histórias onde se fazia variar quer a intenção do personagem, quer a formalidade do contexto em que a mesma ocorria, descobriram que a intencionalidade, em termos de querer ajudar ou prejudicar outrem, ao contrário da formalidade do contexto em que a *mentira* ocorre, é um fator determinante na respetiva avaliação, corroborando os resultados obtidos anteriormente por Lee & Ross (1997).

Num estudo nacional recente Martins (2009), igualmente autora da presente tese, entrevistou e inquiriu 118 alunos de ambos os géneros e de diferentes anos

letivos (7º, 9º e 12º) de escolas portuguesas no âmbito de uma dissertação de mestrado, com o objetivo de conhecer e caracterizar as suas conceções gerais de *mentira*. Os resultados mostraram que, em termos gerais, os adolescentes consideram a *mentira* como um comportamento útil mas incorreto e apontam a perda de confiança interpessoal como sendo a sua consequência mais grave. Verificou que, independentemente do género e da idade, os pais e depois os professores são os principais alvos da *mentira* dos adolescentes, ao contrário dos amigos, a quem raramente mentem e em quem depositam a maior confiança, por oposição aos professores. Registou ainda os principais assuntos promotores da *mentira* na adolescência, sendo eles, por ordem de significância, a intimidade (sexualidade; orientação sexual; parceiros sexuais...), os vícios e hábitos (drogas; tabaco; álcool; saídas à noite...), as notas escolares (se são boas ou más; se receberam o teste...), a vida familiar (relação com os pais; idade e profissão dos pais; ...), o dinheiro e bens (as casas e carros que têm; a mesada que recebem;...) e por fim, aspetos diversos do quotidiano (horários; hábitos de higiene; alimentação...). Os motivos mais apontados para a utilização da *mentira* aos pais centraram-se na pena de os desiludir com a verdade, já em relação aos professores, referiram o receio de serem castigados. As diferenças de idade registadas neste estudo em função dos principais motivos e assuntos que conduzem à *mentira*, confirmaram a evolução sequencial hierarquizada do desenvolvimento moral dos jovens ao longo da sua adolescência, traduzida por uma visão da gravidade da *mentira* progressivamente menos egocêntrica e mais centrada bem-estar geral. Também as diferenças, menos acentuadas, em função do género no que diz respeito às conceções de gerais de *mentira*, revelaram a herança genética dos papéis sociais dos antepassados no pensamento moral das gerações atuais, com as raparigas a entenderem os motivos e os assuntos da *mentira* de um ponto de vista do cuidado e do bem-estar do outro, enquanto os rapazes se focam essencialmente na salvaguarda sua segurança, dos seus bens e do seu nome.

Já em 2010, Martins e Carvalho, procurando diferenças nas conceções gerais de *mentira* de jovens portugueses oriundos de contextos socioeconómicos distintos, concluíram que nos meios menos favorecidos, os jovens revelam uma atitude mais egocêntrica e hedonista relativamente à gravidade, às consequências e aos benefícios potencialmente advindos de uma mentira, comparativamente aos contextos sociais mais protegidos, onde os jovens manifestaram uma maior preocupação para com os pares e para com os outros, independentemente da situação própria, revelando maior capacidade em descentrar a atenção sobre si próprio, ação típica do início do pensamento formal. A maioria dos participantes dos contextos menos favorecidos indicou o “pai” como sendo a pessoa em quem menos confiam em situações pouco

agradáveis, já os restantes referem “ambos os progenitores” e não exclusivamente a figura paterna. Relativamente aos motivos que levam à *mentira*, verifica-se que o “medo” e a “vergonha” predominam nos contextos socioeconómicos inferiores, enquanto que nos restantes, o “orgulho” e a “pena de desiludir os outros”, surgem nos lugares cimeiros.

Num outro estudo de 2010 desenvolvido por Fu et al. com jovens chineses entre os 7 e os 11 anos de idade sobre a aceitação da *mentira*, onde era pedido que avaliassem a existência de *mentira* em histórias que liam e onde se fazia variar o tipo de motivação do personagem, verificou-se que à medida que se desenvolvem, os jovens desta cultura tendem a aceitar melhor as mentiras brancas e a repudiar mais seriamente as mentiras severas, indo ao encontro dos códigos morais da sua cultura, onde, se valorizam as mentiras proferidas em prol do bem comum e se condenam as mentiras antissociais. Consideraram ainda que jovens oriundos de regiões rurais ou provenientes de famílias pouco escolarizadas consideraram as mentiras severas mais graves quando ditas em público do que em privado e que filhos de pais com elevados valores de coletivismo valorizaram mais a mentiras brancas do que outros jovens provenientes de famílias com valores de coletivismo menor.

Também Keijsers et al. (2010) estudaram ao longo de quatro anos consecutivos, através da aplicação de questionários, as diferenças de género verificadas na relação entre o desenvolvimento de adolescentes holandeses, 149 rapazes e 160 raparigas, e o secretismo para com os respetivos pais, bem como a qualidade das suas relações. Os resultados indicaram que o secretismo aumenta com o desenvolvimento dos adolescentes, sendo mais rápido e evidente nos rapazes do que nas raparigas, e que nos rapazes existe um menor vínculo entre o secretismo e a qualidade da relação que mantêm com os pais.

No mesmo ano, Lindsold e Walters (1983) não encontraram diferenças de género no que diz respeito à aceitabilidade da *mentira* mas encontraram-se diferenças relativas à idade, tendo referido que os grupos mais jovens eram mais permissíveis relativamente à utilização da *mentira*, talvez refletindo diferentes perceções do sentido de obrigação e do peso da responsabilidade. Consideraram ainda que os motivos sociais para a *mentira* variam, por ordem decrescente de aceitabilidade, entre o martírio e altruísmo, a cooperação, o individualismo, a competição, a maldade e a exploração.

Também ainda em 2010, Smetana et al. analisaram a temática do segredo no quotidiano dos adolescentes de uma escola secundária nos Estados Unidos, onde 108 jovens oriundos de meios urbanos socioeconomicamente desfavorecidos registaram diariamente durante 14 dias os segredos que guardavam relativamente a assuntos

escolares e pessoais como as suas atividades e comportamentos, verificaram que, tanto a relações pais-filhos de baixa qualidade, como a padrões de mau comportamento, correspondiam maiores índices de secretismo, sendo a mãe a figura de quem mais se escondia informação pessoal. Ao aprofundarem a correlação entre o estatuto socioeconómico e o secretismo na adolescência, verificaram que nas famílias de meios urbanos menos favorecidos, onde verificaram práticas parentais mais inconsistentes e ineficazes, existe uma maior tendência, por parte dos adolescentes, em esconderem os seus comportamentos dos pais, em comparação com as famílias mais responsivas, compreensivas e autoritárias, onde se verifica uma maior tendência para a honestidade na população adolescente. Apontam ainda no mesmo estudo que a estrutura hierárquica tipicamente manifestada tanto nas famílias latinas, as mais controladoras, como nas afroamericanas, parece inibir a comunicação aberta dos adolescentes para com os pais sobre alguns aspetos do seu comportamento, em comparação com as famílias de origem europeia, as menos controladoras, o que sugere que possa haver correspondência entre as diferenças étnicas e o secretismo na adolescência.

Talwar e Lee (2011) concluíram que os ambientes punitivos promovem a desonestidade na infância, ao compararem o comportamento de 84 crianças de 3 e 4 anos de idade, provenientes de escolas tradicionalmente punitivas e não punitivas na África Ocidental e verificando que, as crianças que frequentavam as escolas com tradição em práticas punitivas não só mentiam mais, como eram mais hábeis a sustentar as suas mentiras em questões de *follow-up*.

No mesmo ano, Li (2011), ao estudar as diferenças de género na habilidade para a deteção de *mentira* refere que o sexo pode ser uma variável relevante na compreensão dessa temática já que ambos os géneros revelaram maior facilidade em distinguir discursos verdadeiros ou falsos quando estes eram proferidos por mulheres do que por homens, o que pode sugerir que o género masculino seja melhor a enganar do que o feminino, embora as mulheres pareçam mais sinceras na exposição dos seus sentimentos, sejam eles verdadeiros ou falsos.

Ma et al. (2011), investigando a avaliação de mentiras sociais tendo em conta as consequências para o alvo da *mentira*, inquiriram 240 jovens chineses com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos e verificaram que, com o aumento da idade, a avaliação moral da *mentira* torna-se progressivamente mais associada aos padrões valorizados no respetivo contexto sociocultural.

Em 2012, Smetana et al. num estudo com 70 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos sobre julgamento moral, verificaram que progressivamente as crianças vão considerando as transgressões morais como

erradas independentemente da existência de regulação por parte de alguma figura de autoridade e que existem diferenças de género na percepção da irreversibilidade das regras morais.

Num outro estudo, Rote, Smetana, Campione-Barr, Villalobos & Tasopoulos-Chan (2012) investigaram sobre a associação entre as interações mãe-adolescente e a gestão que os adolescentes fazem de informações pessoais, tendo concluído que em relações onde a comunicação é mais aberta, verifica-se uma menor taxa de desonestidade sobre aspetos do domínio pessoal por parte do adolescente.

Chen et al., em 2012, estudaram o comportamento mentiroso em 39 crianças do ensino básico em Taiwan, de ambos os géneros e com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos e concluíram que a maioria tem medo de ser apanhado a mentir, fica nervosa e não se sente feliz quando o faz, porque se preocupa realmente com as consequências e as punições que dela podem advir. Verificaram ainda, os mesmos autores, que os jovens nessa faixa etária mentem em resposta a situações específicas, como a realização dos deveres escolares ou a proteção do segredo de um amigo e que raramente mentem sem uma razão que considerem forte, como para ganharem recompensas ou benefícios próprios. No entanto consideram a existência de uma evolução no padrão de utilização da *mentira* em função da idade, apontando que as crianças começam a mentir para evitar a punição mas que mais tarde, na adolescência, mentem já com padrões mais complexos, como para obterem benefícios ou para encobrirem os amigos, os irmãos ou alguém de quem gostem muito.

Também em 2012, Marchewka et al. procuram diferenças de género sobre a *mentira*, tanto a nível comportamental, como em termos neuronais e verificaram diferenças na atividade cerebral de homens e mulheres, apenas quando os participantes mentiam sobre aspetos da vida pessoal, concluindo ainda que as mesmas diferenças encontradas a nível neuronal são independentes do fator comportamental.

Heyman, Hsu, Fu e Lee (2012) estudaram o modo de utilização e a aceitabilidade de mentiras instrumentais por parte de pais em relação aos filhos, comparando famílias americanas e chinesas. Os autores verificaram que a grande maioria dos pais inquiridos, em ambas as culturas, assumiram fazê-lo com o propósito de encorajar os filhos a comportamentos de cumprimento e respeito por regras, essencialmente através falsas ameaças, como a de deixar as crianças em espaços públicos no caso de elas não fazerem o que lhes era exigido. No entanto, um número muito superior de pais chineses considerou correta essa prática comparativamente aos pais americanos, o que já não se verificou em situações de mentir aos filhos com outros propósitos (como para promoção de autoestima, por exemplo), facto que revela,

segundo os autores, diferenças socioculturais na visão da utilidade e aceitação da *mentira*. Tal como Heyman et al. (2012), também McLeod (1988) e Kim et al. (2008), tinham já estudado o papel dos fatores culturais na comunicação enganosa comparando as atitudes de estudantes de culturas distintas a cerca da *mentira*, encontrando diferenças significativas nomeadamente entre as culturas orientais e ocidentais.

Em 2012 Piff, Stancatoa, Côté, Mendoza-Dentona e Keltnera, da Universidade da Califórnia, apresentam os resultados de sete estudos independentes referentes ao comportamento moral manifestado por sujeitos com idades superiores a 15 anos em situações diversas, concluindo que as pessoas provenientes de classes sociais mais elevadas tendem a apresentar um comportamento menos ético. Comparando manifestações antiéticas entre milhares de norte-americanos provenientes de diferentes estatutos socioeconómicos verificaram, por exemplo, que: os condutores de carros de luxo paravam cerca de quatro vezes menos do que os restantes condutores nas passeiras de passagem de peões; os indivíduos mais abastados eram os que roubavam mais doces às escondidas do que outros com menos posses económicas; e ainda que aqueles que auferiam um melhor salário tendiam a fazer mais batota em jogos de dados, comparativamente a outros mais pobres, mesmo quando o prémio em jogo era simbólico; afirmaram ainda que as pessoas ricas são mais capazes de mentir em negócios e de roubar no local de trabalho do que as menos ricas.

Desafiando as investigações de Kelly e Wang (2012) que apontam para que a honestidade melhore as interações pessoais e sociais e até a saúde física e psicológica, revelando-se menos sintomas de tensão, de melancolia e de dores localizadas, como na cabeça e na garganta após um período experimental de tempo de privação do recurso à *mentira*, alguns estudos enaltecem, pelo contrário, os benefícios desta última, recomendando-a enquanto fonte de uma atitude mais positiva e visão otimista do próprio ser (Taylor & Brown, 1994; Ruedy et al., 2013).

Os estudos mais recentes publicados sobre o tema da *mentira*, como o de Ruedy et al., 2013, apontam a existência de benefícios afetivos associados ao incorrimento em comportamentos antiéticos quando, ao desenvolverem seis estudos independentes verificaram que, apesar de se preverem sentimentos de culpa e arrependimento por parte dos participantes que se envolviam em atos antiéticos, aqueles que sistematicamente copiaram em exercícios de escolha múltipla revelavam uma atitude mais positiva do que os restantes.

Evans e Lee (2013) realizaram um estudo experimental sobre a importância da *mentira* com crianças de 2 e 3 anos de idade, do qual concluíram a existência de uma relação proporcional entre o coeficiente intelectual e a capacidade de mentir.

Lee (2013) defende que em determinadas culturas, a socialização leva a que se elaborem diferentes tipos de mentiras. Na china valoriza-se muito os interesses coletivos e o bem-estar do grupo. A partir dos 7 anos, as crianças chinesas tendem a ver como más as mentiras que magoam o grupo e como positivas aquelas que ajudam o grupo.

Já em 2014, Nucci, Smetana, Araki, Nakaue e Comer estudando a gestão da divulgação de informações pessoais de adolescentes japoneses para com os pais, revelaram que apesar de haver um sentido de maior obrigação na revelação de assuntos do domínio prudencial, são essencialmente questões do domínio pessoal que os adolescentes mais revelam aos pais, apontando o direito à privacidade e a falta de aprovação por parte dos pais, como principais fatores que os impele ao secretismo.

Muito embora seja possível apresentar um vasto leque de estudos que, ao longo do tempo, procuraram caracterizar a *mentira* do ponto de vista empírico, isto é, que se focaram na análise da frequência da sua utilização em função de fatores como a idade, o género, o contexto socioeconómico e os estilos educativos parentais, entre outros, procurando saber quem mente mais do que quem, efetivamente poucos são os estudos encontrados que se tenham focado no como diferem as mentiras em função de cada uma dessas variáveis e na caracterização de estilos ou padrões de *mentira* preferencialmente manifestados em cada uma delas, o que constitui o objetivo central deste trabalho.

Apesar de todo interesse que esta temática tem despertado e embora se verifique algum crescimento em termos de trabalhos científicos, literários e académicos que daí têm vindo a surgir, vários são os autores que ao longo do tempo têm vindo a considerar ainda escassa e desprovida de teoria viável, a oferta de estudos científicos e atuais desenvolvidos sobre o tema da *mentira* (Anolli et al., 2001; Lindskold & Walters, 1983). Já em 1981, Coleman e Kay desafiavam ao investimento em investigações centradas no aprofundamento das conceções de *mentira* no âmbito de análises sociais mais amplas. Também Blair, Nelson e Coleman (2001) chegam a sugerir que a investigação sobre a *mentira* nas relações proximais, era ainda embrionária, escassa e carente de estudos que focassem os fatores que influenciam as estratégias, os tipos e os contextos em que a mesma ocorre. Fu et al. (2001) afirmavam que nas últimas duas décadas se tinha verificado um crescente número de estudos sobre a conceção e avaliação moral da *mentira*, no entanto os mesmos centravam-se maioritariamente em crianças e adultos e quase sempre incidiam em culturas ocidentais, verificando-se por isso até à data, uma grave falta de conhecimento sobre esta temática, quer no que diz respeito a um público adolescente, quer em termos de análise das variáveis culturais. Em 2006, Engels et al. referiam não

ter conhecimento da existência de um instrumento que permitisse avaliar especificamente as características da *mentira* durante o período a adolescência e que não existiam escalas viáveis para o mesmo efeito. Os mesmos autores desenvolveram por isso um instrumento que lhes permitiu, através da opinião dos pais, aceder a alguma informação sobre a temática. Reconheceram, ainda assim, a necessidade de desenvolvimento de estudos futuros que analisassem a *mentira* na adolescência em função de variáveis como o género e a idade. No entanto, já em 2009, Evans reconhecia que continuava a ser ignorada a temática do desenvolvimento de comportamentos associados à *mentira* durante a adolescência. Num trabalho de revisão da literatura bastante recente, Lee (2013) referia que apesar de duas décadas relativamente promissoras em estudos e publicações sobre a temática da *mentira*, existiam ainda questões que careciam de um aprofundamento científico, a bem não só do conhecimento teórico nesta área, como também das implicações práticas que tais conhecimentos poderiam ter na atividade de pais e professores que diariamente trabalham com adolescentes. Referia ainda Lee (2003), que o papel da intencionalidade associada à *mentira* tinha até então sido bastante estudado em crianças pequenas mas não em adolescentes e que era necessário investigar mais nessa faixa etária no sentido de procurar esclarecer a relação entre a noção moral de *mentira* e o seu comportamento real, assim como averiguar se a honestidade é uma “ferramenta” constante ou se depende dos contextos socioculturais, como sugeriam, já em 1928, Hartshorne e May.

Também muito recentemente Killen e Smetana (2015) consideram que a *mentira* é uma importante área de investigação e, no decurso da sua revisão de estudos empíricos sobre o desenvolvimento da capacidade de mentir intencionalmente à medida que aumenta a idade, referem ser necessário o desenvolvimento de mais estudos centrados tanto na questão da intencionalidade como no tipo de mentira.

2.2.1. Principais áreas de estudo da *Mentira*

Todos os trabalhos levados a cabo nas últimas décadas que evidenciaram aspetos distintos da *mentira* permitiram que a mesma pudesse ser estudada segundo diferentes pontos de vista, nomeadamente em função dos seus *alvos*, do seu conteúdo, da sua motivação, da sua aceitabilidade ou da sua gravidade. Alguns autores referem-se a cada um destes aspetos como subfamílias daquele que consideram ser um grande sistema-mentira, defendendo a existência de um *continuum* entre elas, cujas fronteiras se encontram difusas e pouco precisas (Anolli et al., 2001).

Outros, por sua vez, concebem limites mais claros, inflexíveis e definitivos e classificam de categorias cada um dos aspetos que foram estudando sobre a *mentira*, interpretando-os à luz de um sistema taxonómico (Lindskold & Walters, 1983).

Numa tentativa de sistematização da informação extraída da revisão empírica, apresenta-se de seguida um resumo dos principais contextos de desenvolvimento da *mentira* que têm vindo a ser estudados, os quais serviram de base à construção e desenvolvimento do *IAMA*.

2.2.1.1. Aplicação da *Mentira*

Ainda que a honestidade seja a forma devida e mais correta, do ponto de vista moral, de relacionamento interpessoal, já que permite a existência de confiança e, portanto, a manutenção de relações interpessoais (Jansen et al., 2004; Kaplar, 2006), a *mentira* pode surgir em situações em que estão em jogo valores de compaixão ou respeito, como alternativa justificada ao possível sofrimento causado por uma verdade difícil. Por essa razão, é precisamente nas relações de maior proximidade, em que as pessoas se tornam mais íntimas e portanto mais vulneráveis entre si, que reside a maior incidência de desonestidade (Bell e DePaulo, 1996; Cole, 2001; DePaulo et al., 2004; Dwyer, 2000; Kalish, 2004; Kaplar, 2006; Kornet, 1997).

Quando duas pessoas interagem num contexto próximo, as suas vidas tendem a estar de tal forma ligadas entre si que acabam por surgir oportunidades de desacordos e conflitos (Dwyer, 2000). São recorrentes as situações de recurso à *mentira* no quotidiano, junto daqueles com quem se estabelecem as maiores e mais duradouras interações, seja diretamente nas relações pessoais (Cals, Silva & Azevedo, 2005), seja indiretamente nas relações sociais (Fu et al., 2008).

Tendo em consideração a revisão de estudos empíricos anteriormente apresentada, verifica-se que vários trabalhos têm vindo a contribuir para o conhecimento dos principais alvos de *mentira*, relativos aos participantes nas respetivas investigações. De um modo geral poderá referir-se que, na adolescência, os pais sejam os principais alvos de *mentira* dos jovens (Jensen et al., 2004; Keijsers et al., 2010; Knox et al., 2001; Martins, 2009; Smetana et al., 2010), seguidos pelos professores (Martins, 2009; Neiva, 1942), por outros familiares, como avós ou irmãos (Martins, 2009; Neiva, 1942) e por último, pelos namorados ou parceiros sexuais (Cole, 2001; DePaulo & Kashy, 1998; Knox et al., 1993; Lippard, 1988; Martins, 2009; Neiva, 1942). Raramente os adolescentes assumem recorrer à *mentira* com amigos (Perkins & Turiel, 2007).

2.2.1.2. Conteúdo da *Mentira*

Os assuntos sobre os quais recaem as mentiras dependem, naturalmente, dos alvos a quem se dirigem, dos contextos em que decorrem e das motivações que a geram, sendo por isso muitas vezes, um reflexo dos problemas ou inquietações que assolam o seu emissor nesse determinado momento.

A revisão empírica acima apresentada, permitiu identificar alguns dos principais conteúdos da *mentira* durante a adolescência, destacando-se os seguintes: questões que envolvam sentimentos, como afetos, emoções, opiniões ou avaliações sobre pessoas ou objetos (DePaulo et al., 1996); factos relacionados com realizações e conhecimentos, como os feitos, as conquistas, as falhas e as dificuldades (DePaulo et al., 1996); assuntos relacionados com o estatuto socioeconómico, nomeadamente os bens que possuem, como casas e carros (Martins, 2009), a mesada que recebem ou a profissão e o salário dos pais (Jensen et al., 2004; Konecny, 2009) e ainda as pessoas que conhecem e os eventos que frequentam (DePaulo et al., 1996); factos relacionados com as amizades, nomeadamente, quem são os amigos (Jensen et al., 2004), as suas ações e planos, nomeadamente o que fizeram, o que estão a fazer, o que planeiam fazer em saídas e festas (DePaulo et al., 1996), ou ainda justificações relacionados com o seu paradeiro, como por exemplo, onde estiveram, onde estão ou para onde vão (DePaulo et al., 1996; Knox et al., 2001); questões íntimas ligadas ao namoro ou aos relacionamentos amorosos (Knox et al., 2001) ou especificamente associadas ao comportamento sexual (Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001), nomeadamente a atividade sexual, a orientação sexual ou número e identidade dos parceiros sexuais (Martins, 2009); os seus vícios e hábitos, que envolvem o consumo de substâncias, como o álcool (Engels et al., 2006; Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001), o tabaco (Engels et al., 2006) e outras drogas (Engels et al., 2006; Jensen et al., 2004); os assuntos relacionados com a *escola*, nomeadamente as classificações obtidas (Davis, 1993; Martins, 2009), os factos ocorridos e os deveres escolares (Chen et al., 2012); e ainda outros *aspetos pessoais* como a idade e a aparência física (Konecny, 2009), a vida familiar e a relação com os pais, e ainda questões de saúde, como hábitos de higiene e horários de alimentação (Martins, 2009).

De um modo geral, são os aspetos relacionados com os domínios pessoal e prudencial, que mais impelem os adolescentes para o recurso à *mentira* (Nucci, Smetana et al., 2014; Perkins & Turiel, 2007; Rote et al. 2012; Smetana et al., 2006).

2.2.1.3. Motivação da *Mentira*

No rastreio dos motivos que podem originar a *mentira*, vários autores (Anolli et al., 2001; Ballone, 2006; Carreteiro, 2004; Kim et al., 2008; Selva, 2005) afirmam que esta pode surgir por razões muito distintas, no entanto é comum a ideia de que as crianças e os adolescentes procuram enganar os outros (Fu et al., 2008) para esconder as suas transgressões (Fu et al., 2008; Lewis, 1993; Talwar & Lee, 2002a; Wilson et al., 2003). Assumindo a definição de *mentira* apresentada no *Capítulo 2 - Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.1 - Definição do construto Mentira* e excluindo as então referidas situações de ignorância, de engano, de erro, de coação ou de patologia, é possível compreender através da revisão de estudos empíricos que a *mentira* surge como uma forma de reagir a situações desconfortáveis Scholl e O'Hair (2005) e pode ocorrer por três principais razões: prosociais, egocêntricas ou antissociais.

As mentiras prosociais (Fu et al., 2007; Gneezy, 2002; Heyman et al., 2009; Mealey et al., 2007) têm o objetivo primordial de ajudar outrem (Jensen et al., 2004), ou de contribuir para o bem geral podendo, ou não, causar prejuízo ao emissor (Becker, 1976). Dentro deste grupo distinguem-se as mentiras sociais e as mentiras altruístas. As primeiras, reconhecidas como *white lies* (mentiras brancas), consistindo em ligeiras inverdades que servem as convenções sociais, têm uma importância reduzida e poucas consequências nas relações interpessoais (Bok, 1978; Frias, 2002), contribuindo por isso para o estabelecimento ou manutenção de relações mais íntimas e satisfatórias (Anolli et al., 2001; Chen et al., 2012; Kashy & DePaulo, 1996). São vistas como uma espécie particularmente suave de *mentira*, que se tornaram aceitáveis, desejáveis e em alguns casos quase obrigatórias, face às convenções sociais estabelecidas por normas de convivência e cordialidade (Anolli et al., 2001; DePaulo et al., 2004; Lindsfold & Walters, 1983). “Na vida quotidiana há verdades que não são mencionáveis, que são irrelevantes, indiscretas ou desapropriadas; e, por isso, precisam de ser ultrapassadas ou ignoradas. De modo semelhante há mentiras inofensivas ou mentiras desculpáveis que são preferíveis à verdade” (Manen & Levering, 1996, p.194).

São usadas com frequência quando está em causa a privacidade própria, ou quando se pretende proteger alguém de situações de sofrimento, de embaraço, ou para evitar infringir alguma regra de boa educação (Kaplar, 2006). Otta (1994) refere que se trata de um conjunto de gentilezas que se trocam, não com o intuito de magoar o outro, mas antes para fazê-lo sentir-se bem, para se ser agradável e evitar situações incômodas, para não se denunciar algum mau estar, bem como para transmitir

tranquilidade e prevenir alguns desgostos ou preocupações desnecessárias. Frias (2002) recorda que “As regras de cortesia conduzem a um uso generalizado de distorções da verdade” (p. 116) e Lourenço (2005, p.73) confirma “É que pode haver situações em que, longe de deverem ser seguidas, certas normas morais devem ser obrigatoriamente violadas para a justiça poder triunfar”.

Este jogo de mitigação verbal onde se evidencia a osmose da *mentira* nas relações sociais, que à partida não apresenta consequências maiores ou gravosas para aqueles que são enganados, dispensa geralmente o mentiroso de qualquer tipo de julgamento moral ou, dito de outra forma, as mentiras sociais parecem enfraquecer a ideia de que fugir à verdade é algo errado. Compreendendo-se que o motivo da *mentira* é justificável face às possíveis consequências negativas da verdade, cai por terra a carga imoral e a punição associada ao ato. Por essa razão, as mentiras sociais, que passam também por histórias tradicionais como as já anteriormente referidas, que se tornaram já parte da educação cultural que se instituiu nos diversos ambientes educativos, tornam-se úteis, essenciais e recorrentes nas relações que se estabelecem entre as pessoas (Anolli et al., 2001).

As mentiras altruístas, o segundo tipo de *mentira* prossocial, tem igualmente a motivação centrada no outro (Becker, 1976; DePaulo et al., 1996; Kaplar, 2006), mas distinguem-se das primeiras, essencialmente na gravidade do conteúdo que é transmitido. Neste caso, embora a intenção seja impedir o sofrimento de outrem, a falta de sinceridade pode trazer consequências com alguma gravidade ao seu.

Da revisão de estudos empíricos realizada, surgem como principais motivações altruístas, as seguintes: proteger os bens, interesses, privacidade, integridade, segurança de outros (Chen et al, 2012; DePaulo et al., 1996; DePaulo et al., 2004;), evitar-lhes situações embaraçosas ou desagradáveis Anolli et al. (2001), poupá-los a constrangimentos, conflitos ou preocupações desnecessárias (DePaulo et al., 1996), proteger os seus segredos (Chen et al., 2012), impedir o seu sofrimento (Fu et al., 2008; Talwar & Lee, 2002b; Talwar, Murphy & Lee, 2006) e não desiludi-los, nem ferir os seus sentimentos (Davis, 1993; Martins, 2009; Martins & Carvalho, 2010).

No entanto, apenas uma pequena parte das mentiras proferidas diariamente se podem considerar prosociais, sendo que a grande maioria resulta de interesses pessoais, podendo ou não ser prejudiciais e ter implicações graves para os demais envolvidos.

As mentiras egocêntricas (Fu et al., 2007; Mealey et al., 2007) são centradas no próprio emissor e têm o objetivo imediato de ajudar o próprio, podendo, ou não, causar prejuízo ao recetor ou a terceiros. Muitas vezes as mentiras contadas pelos adolescentes não representam qualquer tentativa de enganar ou de desafiar a

autoridade e o respeito pelo educador, mas antes uma forma de proteger qualquer fragilidade que consideram mais penalizante se for exposta, do que a incursão em todo o processo que a *mentira* poderá representar. Tal como a *criança* de Almada Negreiros (2005), que inventa uma série de desculpas para tentar justificar os atrasos sucessivos à escola, mentem muitas vezes os adolescentes, na tentativa de evitar assumir uma verdade que, de tão inocente e fútil, pode parecer suspeita e ridicularizá-los perante os colegas e o Professor.

DePaulo et al. (1996), bem como Kaplar (2006) consideram que as mentiras centradas no próprio são regidas pelo desejo de autoproteção de castigos, punições ou consequências negativas, ou ainda para enaltecimento do caráter ou da imagem exterior, e podem também ser inócuas ou francamente danosas, podendo levar a consequências de considerável gravidade, que acabam por ser detetadas e podem trazer grandes prejuízos nas relações interpessoais, envolvendo ameaças à integridade física ou à reputação de outrem, traições nos relacionamentos íntimos e transgressões proibidas por lei ou que vão contra mandamentos ou princípios de natureza religiosa (DePaulo et al., 2004).

De acordo com a revisão de estudos empíricos, destacam-se as seguintes motivações egocêntricas: evitar a censura (Martins & Carvalho, 2010; Neiva, 1942) e as justificações sobre assuntos pessoais (DePaulo et al., 1996), bem como os castigos (Anolli et al., 2001; Chen et al., 2012; Cole, 2001; DePaulo et al., 1996; DePaulo et al., 2004; Martins, 2009; Martins & Carvalho, 2010; Neiva, 1942), os confrontos (DePaulo et al., 2004), as consequências das próprias ações (Davis, 1993) e as situações que possam causar algum embaraço ou constrangimento (DePaulo et al., 1996); obter aprovação e elogios (Neiva, 1942), assim como benefícios ou vantagens sobre os outros (Chen et al., 2012; Davis, 1993; DePaulo et al., 1996; DePaulo et al., 2004; Jensen et al., 2004); proteger a própria privacidade (DePaulo et al., 1996; Jensen et al., 2004), assim como os seus bens, o *status* social (DePaulo et al., 1996); regular a autoestima, os seus sentimentos, as emoções e os estados de espírito (Anolli et al., 2001; DePaulo et al., 1996), dar uma melhor imagem do próprio (DePaulo et al., 2004; Feldman et al., 2002) e alcançar autonomia, bem como estar em conformidade com o grupo de pares e manter as relações sociais (Jensen et al., 2004). Jensen et al. (2004) referem ainda as questões de personalidade, como ser orgulhoso (Martins & Carvalho, 2010) ou gostar de desafios e ser muito competitivo, e as sensações de imunidade ou inconsequência, por comparação a situações semelhantes ocorridas no passado.

Já as mentiras antissociais (Gneezy, 2002), têm o objetivo central de prejudicar ou magoar outrem (DePaulo et al., 2004), podendo, ou não, causar danos ao recetor e a terceiros. A este propósito, Neiva (1942) recorda que muitas vezes, “o adolescente

quando sabe que lhe mentem, procura responder à mentira com outra mentira” (p. 80). São inverdades de gravidade variável, geralmente motivadas por sentimentos de revolta, injustiça e desejo de vingança (Jensen et al., 2004; Neiva, 1942) podendo ter origem em questões de natureza diversa, como económica (Gneezy, 2002) ou por puro maquiavelismo (Geis & Moon, 1981).

De um modo geral a literatura remete para que os adolescentes mintam maioritariamente por motivações egocêntricas, nomeadamente para alcançar autonomia física e psicológica do adulto, para evitarem castigos ou situações embaraçosas e para assegurarem a qualidade das relações sociais que mais valorizam (Ballone, 2006; Caniato, 2007; Carreteiro, 2004; Evans & Lee, 2011; Jensen et al., 2004; Martins, 2009; Neiva, 1942; Nucci et al., 2014; Reichert & Wagner, 2007).

2.2.2. Variáveis preditoras de *Mentira*

Tal como verificado na revisão de estudos empíricos anteriormente apresentada, a *mentira* é um instrumento de regulação pessoal e social, disseminada nas sociedades atuais, transversal ao género, à idade ou aos contextos familiares, económicos ou culturais (Martins, 2009). Nesse sentido, diferentes variáveis podem ser usadas no estudo da *mentira*, dependendo do foco de cada investigação, pelo que face aos objetivos do presente trabalho, a *idade*, o *género*, o *capital sociocultural* e os *estilos educativos parentais*, na qualidade de variável mediadora da *autonomia* do adolescente, surgem como possíveis explicações para os diferentes padrões de utilização de *mentira* durante a adolescência

2.2.2.1. Idade

Tal como já explanado no *subcapítulo 2.1.2.1.3. Desenvolvimento Humano e a Evolução da Mentira*, no pré-escolar as crianças já são capazes de avaliar os aspetos prosociais e antisociais da *mentira* (Fu et al., 2010) e, segundo alguns autores, a tendência para reproduzirem esse comportamento aumenta com a idade (Fu et al., 2008; Gervais et al., 2000; Keijsers et al., 2010) e com o quociente intelectual (Evans & Lee, 2013). No entanto, é sobretudo no final da infância que o ser humano começa a distinguir, na sequência do seu desenvolvimento, o certo do errado, o bom do mau e a agir de acordo com o próprio interesse, à custa da capacidade que então adquire, de regulação da opacidade do próprio sujeito.

Vários trabalhos referem que o julgamento moral que se faz da *mentira* se vai modificando em função da idade (Engels et al., 2006; Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Lee et al., 1997; Lee et al., 2001; Ma et al., 2011; Martins, 2009; Smetana et al., 2012). No início da adolescência encara-se a *mentira* numa perspetiva diferente relativamente à infância, onde geralmente apenas são usadas as mentiras sociais. Neiva (1942, p.84) afirma que nas atitudes e respostas dos adolescentes existe já “uma consciência nítida e um juízo formado” sobre a *mentira* e é isso que, a esse respeito, difere a infância da adolescência.

A adolescência apresenta-se como um período de complexas mudanças tanto ao nível físico, com o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, como em termos psicológicos, afetivos e sociais, com a progressiva aquisição de liberdade e autonomia (Neiva, 1942). Surge nesta fase, a tendência para procurar um conforto solidário entre pares semelhantes e grupos de identificação e, ainda que os pais continuem a representar um papel fundamental, à medida que os adolescentes vão adquirindo autonomia e passam mais tempo com o grupo de pares, esse passa a ser o seu contexto de socialização mais influente (Reichert & Wagner, 2007), e também o principal padrão de referência na construção de valores (Chen et al., 2012). “A experiência de separação dos pais ocorre à medida que os jovens começam a passar mais tempo com os pares” (Lamborn & Moua, 2008, p.431).

Nessa fase em que se verifica já a moralidade autónoma (Piaget, 1932) que permite a distinção do valor das ações e ponderação das consequências das mesmas sobre si e sobre o outro, a *mentira* surge como subterfúgio às perguntas inconvenientes e às explicações difíceis que o jovem por vezes tem de enfrentar (Martins, 2009). Ao descobrirem as novas potencialidades da *mentira*, os adolescentes percebem que a mesma pode ser aceite em determinadas ocasiões e até ilibá-los de responsabilidades, pelo que passam a usá-la com maior frequência (Neiva, 1942; Talwar & Lee, 2002a) para garantir a sua privacidade, evitar situações embaraçosas, proteger os sentimentos de outrem, obter vantagens da situação ou ainda evitar castigos. Feldman et al. (1999), Lee (2013), Martins (2009), McHugh et al. (2007) e Talwar et al. (2007) sugerem que a habilidade para contar mentiras convincentes melhora com a idade.

Ao descobrirem que com a *mentira* saciam a curiosidade dos adultos, os adolescentes passam a usá-la para não terem que dar explicações sobre um conjunto de atividades e informações que geralmente não lhes são permitidas. O seu padrão de utilização da *mentira*, a forma como é reconhecida, avaliada, aplicada, assim como as consequências morais e sociais que se lhe preveem e atribuem, podem ser espelho do desenvolvimento moral do indivíduo numa determinada fase de vida que, segundo a

teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1984), vai evoluindo por estádios, de uma situação hedónica e egocêntrica para um estado de progressiva descentração pessoal e justiça social.

O desenvolvimento da socialização do indivíduo durante a adolescência, passa tipicamente de “Não devemos mentir porque depois somos castigados!”, para “Não devemos mentir a menos que ganhemos algo com isso!” e ainda para “Não devemos mentir porque depois não acreditam em nós!” (Martins, 2009), o que, de acordo com Kohlberg (1981;1984) revela uma evolução necessária, progressiva e positiva no padrão de valores morais do indivíduo.

É no entanto, precisamente neste processo que se gera toda a turbulência emocional que geralmente acompanha a fase da adolescência. O comportamento turbulento e antissocial geralmente atribuído à adolescência, associado a um conjunto de atitudes de revolta e agressividade, como a raiva, o isolamento, a irritabilidade, o roubo, a *mentira*, a agressão física e verbal, a evasão escolar ou a delinquência (Caniato, 2007; Reppold, 2005), resulta de um modelo aprendido ao longo da vida, provavelmente em meios familiares, escolares ou comunitários que envolveram a sua infância, não sendo necessariamente um padrão típico dessa fase específica do desenvolvimento humano. “Se existe ou não perturbação emocional acentuada, depende da forma como a cultura lida com a transição” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003, p. 842). Nesse contexto, o adolescente passa a contestar, a discutir, a argumentar e a defender os seus ideais. É nesta fase que ele opta por recorrer aos valores que lhe foram incutidos no âmbito educativo, familiar ou escolar, idealmente, a verdade, a justiça, e a igualdade ou, pelo contrário, é quando ele os questiona e distorce, procurando na sua negação e deturpação, o passaporte de inclusão num grupo de semelhantes que o aceite e compreenda como igual.

A literatura sugere que o principal fator que desencadeia a *mentira* na adolescência para com os pais ou adultos tutores, é o desejo crescente de autonomia, muitas vezes bloqueado pelo excessivo controlo parental (Engels et al., 2006; Gutiérrez et al., 2005; Jimenez et al., 2008; López et al., 2007; Pacheco, 2004). A falta de comunicação saudável entre o adolescente e a família faz crescer a tensão e canaliza involuntariamente para o secretismo e a ocultação, situações que deveriam ser discutidas, partilhadas e negociadas (López et al., 2007). Neiva (1942) afirma que:

São naturais na adolescência duas atitudes: ou se faz *figura de urso* (expressão bem pitoresca tão vulgar na linguagem juvenil), isolando-se do convívio, falando bruscamente de uma maneira que fere e espanta, ou se manifesta uma atitude *demasiadamente* comunicativa, mentindo, a cada passo, sobre os mais

insignificantes pormenores, apresentando-se diferentes do que são e embaraçando-nos, por vezes, com saídas tão inesperadas quão lógicas na sua falsidade (p.79).

No entanto, a partir de certa idade durante a adolescência, verifica-se um decréscimo de utilização de *mentira* proporcional ao ganho de autonomia, poder de decisão, responsabilidade e privacidade (Jensen et al., 2004; Zimmer-Gembeck & Collins, 2008; Evans & Lee, 2011). A verdade deixa de ser um valor imposto, mas uma necessidade consciente e voluntária, para o bem da sociedade. As regras sociais contra a *mentira* estão, no final na adolescência, interiorizadas o que contribui para que nesse nível etário se aplique com maior consistência o conhecimento social na regulação de maus comportamentos, o que também reduz a necessidade de mentir sobre os mesmos (Lee, 2013), não sendo contudo certo que o recurso à *mentira* diminua proporcionalmente ao desenvolvimento humano já que, como refere Stouthamer-Loeber (1986), a frequência da *mentira* não se modifica de forma significativa com a idade. Esta mudança no raciocínio e na perceção que o jovem tem sobre a vida, nomeadamente sobre a verdade e a *mentira*, revela-se de extrema importância não só dos pontos de vista cognitivo e social, como também para o seu desenvolvimento moral. Neste sentido, encarando a *mentira* como uma ação moral mediada por fatores cognitivos e sócioafectivos, surge a pertinência de investigar a sua relação com diferentes fases do desenvolvimento do adolescente.

2.2.2.2. Género

De acordo com a revisão de estudos empíricos anteriormente apresentada, também o género parece ser uma variável preditora de diferenças quanto a vários aspetos relacionados com a moralidade (Smetana et al., 2012) e, especificamente, com o recurso à *mentira* (Keijsers et al., 2010; Konecny, 2009; Li, 2011; Martins, 2009; Stouthamer-Loeber, 1986).

Marchewka et al. (2012) referem que, embora tanto os homens como as mulheres procurem gerir a sua aparência de forma semelhante, as suas estratégias, as motivações e as ansiedades podem diferir em função do género. Feingold (1994) num estudo sobre as diferenças de personalidade entre género, concluiu que, independentemente da idade e das habilitações literárias, os homens são em geral mais assertivos e revelam uma autoestima mais elevada do que as mulheres que, por sua vez, foram consideradas mais extrovertidas, ansiosas e confiantes dos que os homens.

Rosenberg e Simmons (1975), analisando as diferenças de género no autoconceito dos adolescentes, verificaram, num estudo empírico com 2000 crianças e jovens, que as raparigas têm maior autoconsciência do que os rapazes, sendo mais vulneráveis à crítica e mais preocupadas com a promoção e a manutenção da harmonia nas relações interpessoais, enquanto que os rapazes se focam mais na sua própria realização e competência, o que, segundo os autores, sugere um reflexo dos papéis sociais de género.

Efetivamente, vários estudos realizados ao longo dos tempos, sobre as diferenças cerebrais registadas entre géneros, revelaram distinções significativas em termos valências cognitivas associadas aos papéis sociais historicamente instituídos ao Homem e à Mulher (Feldman et al., 1999; Gurian, 2001), o que pode relacionar-se diretamente com o padrão de *mentira* utilizado por ambos os géneros. Na pré-história, o homem era o principal responsável pela caça, precisando para isso de desenvolver essencialmente capacidades de concentração e de visão espacial e estratégica que lhe permitissem abstrair-se de fatores acessórios e focar-se numa única tarefa da qual dependeria a sua sobrevivência, pelo que evolutivamente desenvolveu mais o seu hemisfério cerebral direito, responsável por essas funções. Já a mulher, encarregue da proteção e educação das crianças, estimulou essencialmente as competências comunicativas e de interação social, sendo levada a repartir a sua atenção por várias tarefas em simultâneo e assim desenvolvendo mais, do ponto de vista evolutivo, o hemisfério cerebral esquerdo (Gurian, 2001). Reconhece-se atualmente que os cérebros masculinos e femininos são diferentes e estão geneticamente programados para funcionar de formas distintas (Marchewka et al., 2012). Logo a partir das 26 semanas de gestação, já é possível observar-se, por ultrassom, diferenças cerebrais entre rapazes e raparigas, as quais persistem ao longo de toda a vida, originando manifestações intelectuais e comportamentais distintas. Em geral, o cérebro masculino é maior e mais pesado, apresentando um volume cerca de 10% superior do que o das mulheres. No entanto, e embora nos homens exista um maior número de neurónios, o cérebro feminino é mais ativo em mais áreas específicas, o que garante às mulheres melhores níveis de desempenho em inúmeras funções: o córtex cerebral feminino, camada que cobre externamente o cérebro e que desempenha um papel central em funções complexas do cérebro como a memória, a atenção, a consciência, a linguagem, a perceção e o pensamento, ao ser mais volumoso que o masculino, permite às mulheres um maior desenvolvimento de qualquer uma dessas funções, bem como uma maior capacidade de realização de diversas tarefas em simultâneo, coordenadas por ambos os hemisférios cerebrais; o hemisfério cerebral esquerdo das mulheres, onde se encontra a Área de Broca e a Área de *Wernicke* é mais

desenvolvido do que o direito (ao contrario do que se passa com os homens), o que se traduz numa maior apetência para muitos dos aspetos relacionados com a linguagem, nomeadamente a fluidez e articulação do discurso verbal e escrito, a compreensão da linguagem e o processamento de definições e vocábulos; o lóbulo prefrontal, responsável pela tomada de decisões, resolução de problemas e iniciação de ações, é também mais desenvolvido no caso feminino, o que permite às mulheres uma maior capacidade de antecipação das consequências dos atos e, consequentemente, um maior controlo de impulsos e uma atitude mais ponderada e mais fiel aos valores e à moral; o hipocampo, localizado sob os lóbulos temporais, é maior e mais ativo nas mulheres o que lhes confere uma maior capacidade de memorização; também os *lóbulos occipitais* – associados à visão – e os temporais - associados à audição, olfato, paladar – que participam no reconhecimento imediato de perigos e oportunidades, são distintos nos dois géneros. Os primeiros, responsáveis pela análise espacial e pela discriminação de movimentos e cores, confere aos homens uma visão em túnel levando-os a focar-se essencialmente numa tarefa de cada vez, enquanto que às mulheres atribui uma visão em radar, permitindo-lhes avaliar varias situações em simultâneo. Já os segundos, sendo cerca de 12% maiores no caso feminino, contribuem para uma maior capacidade de perceção, memória e reconhecimento de caras e objetos.

A componente hormonal também é determinante nas diferenças manifestadas por ambos os géneros. A testosterona, hormona sexual masculina, induz à ação e, consequentemente, à manifestação de comportamentos de maior agressividade, impulsividade e competição. Já o estrogénio, a progesterona e a oxitocina, hormonas sexuais femininas, conduzem a comportamentos de empatia, emotividade, cooperação e compaixão.

Por todas estas razões, os homens e as mulheres manifestam efetivamente, nas distintas esferas da sua vida, diferentes estilos de aprendizagem, de comunicação e de perceção do mundo que os rodeia. Em termos práticos, no contexto educativo nomeadamente, verifica-se que a velocidade de processamento de informação, o tipo de raciocínio, a linguagem, a captação de sinais ou mensagens subliminares e a capacidade de concentração se assumem como algumas das principais diferenças entre ambos os géneros (Rosenberg & Simmons, 1975). “... rapazes e raparigas, aprendem coisas diferentes, de formas diferentes, em “timings” diferentes aparentemente devido a factuais diferenças de desenvolvimento, tanto estruturais e químicas, como hormonais e funcionais do cérebro” (Martins, 2009, p.47). No género masculino, por exemplo, verifica-se uma linguagem bastante objetiva e um raciocínio sobretudo dedutivo, abstrato e simbólico. Já no caso feminino, é possível identificar-se

um vocabulário mais descritivo e detalhado, e um raciocínio mais concreto e indutivo (Gurian, 2001). As raparigas são mais autoconscientes e promotoras da harmonia interpessoal, já os rapazes são mais focados no exercício de autopromoção (Rosenberg & Simmons, 1975).

Tais diferenças ao nível das aptidões e competências, intimamente associadas às áreas preferencialmente abrangidas pelo hemisfério cerebral mais desenvolvido, juntamente com outras mais centradas no campo da moralidade (Montenegro, 2003) ou do comportamento humano (Gray, 1997) sublinham o interesse sobre o estudo de eventuais diferenças de género registadas noutros domínios, como o da *mentira*. Sabendo que existem diferenças substanciais no que diz respeito a problemas comportamentais tipicamente manifestados por rapazes e por raparigas (Finkenauer, Engels & Baumeister, 2005; Gervais et al., 2000), referem que também as mentiras que nessa faixa etária são dirigidas aos pais, possam diferir, sob vários aspetos, em função do género. Knox et al. (2001) apontam, por exemplo, que as raparigas mentem mais sobre a sua sexualidade do que os rapazes ou ainda que o progenitor do sexo oposto é aquele a quem os rapazes e as raparigas mentem mais frequentemente. Dreber & Johannesson (2008) sugerem que os homens têm maior predisposição do que as mulheres para mentir sobre questões monetárias. Konecny (2009) afirma que as mulheres mentem sobretudo a outras mulheres e que os homens mentem preferencialmente em contextos coletivos e não individuais. Já Feldman et al. (2002) concluem que existem diferenças de género em termos de conteúdo da *mentira*, mas não em frequência.

Gilligan (1982) focou o seu interesse nas questões de género e criticou a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, ao afirmar que a mesma assentava numa “sobrevvalorização de uma abstrata ética da justiça, centrada em direitos e deveres e na conseqüente ignorância de uma ética contextualista do cuidado, centrada na preocupação com o bem-estar” (Carita & Tomé, 2010, p.87) o que, tendo em conta o modelo hierárquico da referida teoria, bem como os papéis sociais historicamente desempenhados por ambos os géneros, tendia a centrar naturalmente a mulher – associada à moralidade do cuidado - num estágio de desenvolvimento moral inferior ao do homem – associado à moral da justiça e da lei. Contudo, vários estudos foram posteriormente realizados sobre a questão levantada por Gilligan (1982), embora em nenhum deles se tenha obtido resultados capazes de sustentar a sugestão da desigualdade de género, dado que as mulheres e homens de *status* educacional e profissional semelhante, correspondiam níveis de desenvolvimento moral equivalentes (Walker, 1984; 1986).

Desta forma, embora a noção moral e o conceito de *mentira*, possam não variar unicamente em função da variável *género*, tendo em consideração de que se trata de uma ferramenta comunicativa que exige elevados níveis de desempenho em funções como a linguagem, a criatividade e a memorização, torna-se legítimo supor que no sexo feminino haja uma maior predisposição, a nível biológico, fisiológico e psicológico, para a *mentira* (Feldman et al., 1999; Selva, 2005), ainda que diversos estudos apontem que os rapazes mintam com maior frequência (Achenbach & Edelbrock, 1981; Eyberg & Robinson, 1983; Gervais et al., 2000; Long, 1941; Stouthamer-Loeber, 1986).

Assim, reconhecendo a *mentira* como uma ação influenciada por fatores biológicos e psicológicos, surge como pertinente no âmbito da presente investigação, a análise da sua manifestação em função da variável *género*.

2.2.2.3. Capital Sociocultural

O capital sociocultural, entendido como o conjunto de competências sociais e culturais adquiridas pelo adolescente ao longo do seu desenvolvimento, é outra das variáveis que tem vindo a ser cruzada na literatura com o recurso à *mentira*.

Segundo Bourdieu (1979) o capital social herdado pelos jovens, onde se combinam simultaneamente as suas dimensões económica, social e cultural, é em grande parte resultante do grau de investimento da família nos filhos e contribui para o envolvimento não só do sucesso escolar, como do desempenho em distintos processos formais e informais de aprendizagem e de avaliação, nomeadamente na sua capacidade de julgamento moral.

Não basta contudo, para o desenvolvimento de saberes e habilidades culturais do jovem, que este se veja embutido numa realidade repleta de pessoas e meios com essa disposição. Cunha e Almeida (2010) afirmam que “A transmissão, apropriação, receção e construção do capital cultural só encontra fecundidade se houver, nas famílias, disposições escolarmente harmoniosas de maneira sistemática, regular e duradoura que torne possível a conversão das “estruturas sociais” em “estruturas mentais” (p.270). É, portanto, um exercício contínuo de construção e de aperfeiçoamento pessoal, mensurável, por exemplo, através da aquisição de hábitos de leitura e práticas de linguagem, cujo incentivo e estimulação dependem então, da tradição cultural e da herança intergeracional. Morduchowicz (2004) sugere que quanto maior for o capital cultural de uma pessoa, melhores condições ela terá para encontrar diversos significados nos discursos, nos textos e nas informações que

circulam na sociedade e que tanto influenciam a sua visão do mundo. No mesmo sentido Cunha e Almeida (2010) concluem que,

[...] para a criança que tem maior contato com os meios culturais favorecidos, a educação escolar seria nada mais do que a continuação da educação familiar, porém, para as outras crianças com pouco contato com outro repertório cultural mais legítimo, a educação escolar seria algo estranho e distante, causando um sentimento de “exotopia” (p.279).

Todo o normal processo de construção pessoal do ser humano é fortemente influenciado pelas características intrínsecas do meio onde este se insere e desenvolve (Anolli et al., 2001; Bem & Wagner, 2006; Lee, 2000; Lee & Rossi 1987; Lima, 2003; Siegal et al., 2000), nomeadamente a capacidade económica e consequentes prioridades pessoais, as expectativas para o futuro, tantas vezes condicionadas pela situação social e as restrições culturais ou religiosas, entre outras. A dimensão sociocultural de uma família representa, só por si, um fator explicativo das desigualdades de oportunidades educativas entre os jovens (Nogueira, 2005), as quais influenciam e se tornam fundamentais na construção da sua identidade e em todo o processo de desenvolvimento moral e social, que ditará a sua relação consigo próprio e com o mundo exterior. De acordo com Carita e Tomé (2010), tanto o pensamento como o comportamento moral, variam em função das situações e circunstâncias sociais, económicas e educativas a que os indivíduos estão sujeitos. Também Turiel (2002) considera que as desigualdades sociais transformam a moralidade numa fonte de conflito, referindo que as normas sociais tanto promovem as interações baseadas na justiça, no respeito e no bem-estar, como acentuam a injustiça e o mal estar das posições sociais menos favorecidas.

Relativamente à *mentira*, já considerada como uma parte integrante da vivência em sociedade e da forma como cada ser se relaciona com os outros, Anolli et al. (2001) referem que o conjunto de processos cognitivos e de estilos de comunicação que lhe estão associados, são adquiridos através da aprendizagem e experiência próprias, no seio de uma realidade cultural, pelos agentes primários e secundários de socialização, como a família, a escola e os grupos de pares. “A *mentira* faz parte da nossa vida enquanto peça fundamental da nossa personalidade, da nossa vivência, na nossa forma de nos relacionarmos com o mundo” (Martins & Carvalho, 2009, p.2090). Os jovens mentem porque interagem com outros em contextos sociais diversos, e em particular, com os que lhes estão mais próximos. Aprende-se a mentir em casa, na escola, na rua ou mesmo na televisão e internet. Tuffani (2010) confirma que “assim

como a verdade, a inverdade é, portanto, essencial para a vida na relação do indivíduo com o mundo e até consigo mesmo” (p.50).

Trata-se portanto, esta capacidade de filtrar a informação que se passa para o exterior, de algo que é adquirido e incorporado através das relações que se estabelecem com o mundo e, como tal, pode ser um reflexo do ambiente sociocultural em que o indivíduo se desenvolve e cria (Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Kim et al., 2008; Martins & Branco, 2001; Lee, 2013; Manen & Levering, 1996; Martins & Carvalho, 2010; McLeod, 1988; Turiel, 2002), bem como no conjunto de valores que são transmitidos durante esse processo. Lee e Rossi (1987) referem que “as crianças, desde cedo, associam implicações sociais ao conceito de mentira” (p.259) ou seja, definem o significado de *mentira* de acordo com o contexto social em que estão integradas, facto que se prolonga até à idade adulta.

Sobre a prevalência de comportamentos antiéticos na sociedade, Piff et al. (2012), referem que:

Por um lado, os indivíduos oriundos de classes mais baixas, vivem em ambientes definidos por menos recursos, maiores ameaças e mais incertezas. É lógico, portanto, supor que os mesmos possam estar mais motivados a se comportarem de forma antiética com vista ao incremento dos seus recursos ou minimização das suas desvantagens. Uma outra linha de raciocínio, no entanto, sugere a previsão oposta: nomeadamente, que as classes superiores possam estar mais predispostas para incorrer em atitudes antiéticas. A existência de mais recursos, a liberdade e a independência face aos outros, promove uma tendência sociocognitiva mais auto-centrada, o que prevemos que facilitará comportamento antiético (p.1).

Os mesmos investigadores concluíram, a partir dos resultados obtidos num conjunto de estudos desenvolvidos, que as pessoas provenientes de grupos sociais mais elevadas tendem a apresentar comportamentos menos éticos, confirmando a ideia de Feldman et al. (1999) que sugerem que os adolescentes com competências sociais superiores são mais hábeis a mentir do que os restantes e contrariando as conclusões dos estudos de Smetana et al. (2010), que apontam que adolescentes oriundos de meios urbanos menos favorecidos apresentem maior tendência para mentir aos pais, muito devido à inconsistência e ineficácia das práticas parentais frequentemente implementadas nesses contextos, em comparação com outros onde as famílias sejam mais responsivas, compreensivas ou competentes. “À medida que o ser humano se desenvolve, vai adquirindo do meio que o rodeia, noções de limite

entre o que é correto ou permitido e o que se torna condenável ou indevido” (Martins & Carvalho, 2011, p.76).

“É nos valores embrionários da coexistência de vida humana, como a verdade, a justiça ou a igualdade, que se reflete a plenitude de toda uma sociedade” (Martins, 2009, p.5). Tais valores, distintos nas diversas culturas, são o esqueleto do quadro moral de cada indivíduo e representam o modo como este vive e experimenta o mundo. McLeod (1988) explica que num determinado contexto sociocultural, onde a verdade e a justiça sejam valores fundamentais, mentir ou esconder a verdade pode tornar-se uma manifestação condenável do ponto de vista ético e uma expressão moralmente reprovável e repreensível, muito embora num outro contexto sociocultural, o recurso à *mentira* possa ser bem visto e até aceite, dependendo dos motivos que a originaram. Tal como referem Fu et al. (2007), Fu et al. (2008), Heyman et al. (2012), Kim et al. (2008), Lee et al. (1997), Lee et al. (2001) e McLeod (1988), o julgamento moral das situações é determinado, ou pelo menos influenciado, pelo contexto sociocultural.

Lima (2003) recorda que uma das dificuldades ao abordar o tema da *mentira* é a sua universalidade, já que pode ser encontrada nas mais diversas culturas espalhadas no espaço e no tempo, assim como nos mais diferentes tipos de situação. Para além disto, Derrida (1996) avisa que “[...] é preciso distinguir entre a história do conceito de mentira e a história da própria mentira [...]” (p.10) uma vez que, segundo explica, “[...] mesmo dentro de uma única cultura, em que reinasse com exclusividade um conceito estável da mentira, a experiência social, a interpretação, a prática do mentir podem mudar, resultando em outra historicidade, em historicidade interna da mentira” (p.10). A este propósito, também Fu et al. (2010) referem que os fatores macro e micro culturais contribuem significativamente para a compreensão moral da verdade e da *mentira*. Selva (2005) afirma que na cultura mediterrânea há maior tolerância à *mentira*, o que faz com que esse fenómeno seja mais frequente e mais desculpável do que noutras.

À semelhança de muitas sociedades europeias ocidentais, a portuguesa, na atualidade, tende a apresentar-se como um meio cada vez mais multicultural, onde as diferenças sobressaem, os valores divergem e, como resultado, as normas e padrões morais de cada cultura vão-se diluindo e tornando, em certa medida, difusas. Ainda assim, “a distribuição dos sujeitos numa determinada pirâmide hierárquica leva-os a um acesso diferenciado a princípios de reconhecimento e de realização de contextos específicos” (Miranda & Morais, 1996, p.89). A segmentação clássica da sociedade portuguesa em grupos hierarquizados do ponto de vista socioeconómico, mantém de certa forma estável o conjunto de experiências e oportunidades de desenvolvimento

peçoal e social a que os jovens de cada grupo são expostos – o seu *capital sociocultural* - pelo que esse se revela como um modelo privilegiado para a observação das eventuais diferenças no sistema de transmissão de valores entre grupos socioculturais distintos.

Assim, sendo a *mentira* um fenómeno adquirido e encarado em função dos valores morais estimados no ambiente social e cultural onde cada indivíduo se desenvolve (Manen & Levering, 1996), e contribuindo o capital sociocultural para a avaliação moral que o indivíduo faz das situações quotidianas (Bourdieu, 1979) bem como para a sua predisposição para a manifestação de comportamentos problemáticos (Achenbach & Edelbrock, 1981), torna-se pertinente no âmbito desta investigação, indagar a existência de diferentes padrões de conceção e de utilização da *mentira* em distintos contextos socioculturais (Lima, 2003; Kim et al., 2008).

2.2.2.4. Estilos Educativos Parentais

Também os estilos educativos parentais parecem surgir como variável explicativa na postura do adolescente face à *mentira* (Baumrind, 1966; Patterson et al., 1990). Engels et al. (2006) sugerem que existe relação entre a *mentira* na adolescência e as práticas parentais, afirmando que adolescentes que mentem mais tendem a ter pais menos competentes na sua tarefa educativa e, como tal, menos empenhados em exercer controlo sobre os filhos. Smetana et al. (2006) confirmam a mesma ideia, revelando que é nas famílias onde se exerce um maior controlo psicológico sobre os filhos, que se registam níveis mais elevados de confiança e, portanto, níveis mais baixos de secretismo. Outros estudos referem também que é expectável que crianças que sejam criadas em famílias acolhedoras e responsivas mintam menos do que outras que se desenvolvam em famílias frias e ignorantes (Engels et al., 2006; Finkenauer et al., 2002; Kashy & DePaulo, 1996).

Por entre todos os sentimentos e emoções experienciadas durante a adolescência, a busca de liberdade, de poder de decisão, de responsabilidade e de privacidade, traduzidos pelo desejo de independência e autonomia parental, surgem logo nos lugares cimeiros, sendo simultaneamente os principais motivos que levam os adolescentes a mentir aos pais (Jensen et al., 2004; Zimmer-Gembeck & Collins, 2008; Evans & Lee, 2011).

Geralmente associado a fatores como a autoestima, as relações familiares e o ambiente emocional que envolve o adolescente (Reichert & Wagner, 2007), este processo de autonomização é influenciado, pelos estilos educativos adotados pelos pais, pelos valores e crenças das suas famílias e pela tradição das sociedades a que

pertencem. Em famílias onde a comunicação entre os pais e os filhos adolescentes é deficitária ou inexistente, há maior probabilidade de se verificar o recurso ao segredo e à *mentira*, já que o exercício diário de partilha de informações é uma peça fundamental no estabelecimento e no reforço de relações familiares fortes e saudáveis (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002; Rote et al., 2012). Wagner, Carpenedo, Melo e Silveira (2005), apresentam três tipos distintos e frequentes de comunicação intergeracional familiar: *comunicação aberta*, classificada como profunda, responsável, afetiva e sem receios por parte dos jovens, em manifestarem as suas opiniões; *comunicação superficial*, onde se verificam fronteiras rígidas entre pais e filhos, onde é notória a falta de confiança da parte dos jovens para falar com os pais, os quais não sabem ou não querem dialogar sobre as dúvidas e receios dos filhos; *comunicação fechada*, onde o excesso de autoridade leva a um discurso minado de ordens e ameaças e onde a comunicação existente se restringe aos assuntos do quotidiano.

Verifica-se, segundo os mesmos autores, que os adolescentes experimentam diferentes métodos de abordagem aos pais, sobretudo quando pretendem, ou são forçados, a comunicar situações desconfortáveis que podem causar incómodo. Assim, a escolha preferencial por um dos progenitores, a seleção do dia mais oportuno, a espera por um momento de bom humor, o tom e a entoação de voz que utilizam, e estratégias como a *mentira*, omissão, insistência ou chantagem (Wagner et al., 2005), são algumas das situações mais recorrentes, sobretudo se o padrão de comunicação habitual da família, for do tipo superficial ou fechada. López et al. (2007) afirmam que a comunicação errática entre o adolescente e a família, especialmente com a figura paterna, se encontra associada a condutas violentas na adolescência.

Analisando dados obtidos por Wagner et al., 2002, verifica-se que existe uma *hierarquia* que define qual a pessoa preferencialmente escolhida pelos adolescentes para comunicar, sendo a *Mãe*, a citada pela maioria dos jovens, como a pessoa da família com quem os adolescentes mais conversam, devido não só à sua coerência, como à grande capacidade de entendimento e confiança, o que revela que a *Mãe* continua a ser a imagem da segurança e do cuidado familiar, que as crianças e jovens mais procuram nas horas de tristeza, alegria, medo ou ansiedade. Conclui-se também, da análise de resultados de investigações diversas, que o *Pai*, apesar de mais presente e ativo na sua relação com os filhos, ocupa ainda, de uma forma geral, uma posição periférica na vida dos adolescentes, pelo menos no que diz respeito à comunicação que se estabelece entre ambos, havendo mesmo indícios de que os tios e avós, integrados nos novos padrões de família moderna, se apresentam quase tão solicitados, na mediação da comunicação familiar como a figura paterna.

O tipo de comunicação que se estabelece no seio de uma família, pode relacionar-se por sua vez, com os estilos parentais praticados, na medida em que, como exemplo, famílias autoritárias tendem a caracterizar-se por uma comunicação escassa, direta e hierarquicamente unidirecional, menosprezando-se o diálogo e a comunicação aberta com o adolescente (Wagner et al., 2005; Urra, 2009).

A parentalidade tem sido descrita como o conjunto de atitudes dos pais para com os filhos, as quais definem o clima emocional em que se expressam as várias práticas ou estilos parentais (Baumrind, 1966; Cruz, 2005; Dolto, 1999; E. Oliveira & Marin, 2002). Ao procurarem desenvolver o processo de socialização e autonomia dos filhos, os pais recorrem a diferentes estratégias de gestão de poder e controlo sobre os filhos, as quais são representativas do seu estilo educativo (Baumrind, 1966): o estilo “*authoritative*”, literalmente traduzido para a língua portuguesa como “estilo competente” embora referido na literatura brasileira como “democrático-recíproco”, compreende um conjunto de pressupostos de respeito e concordância mútuos que assentam na comunicação de pais e filhos, onde os primeiros, de forma competente e eficaz, estabelecem os seus limites, sem contudo demarcar barreiras impeditivas de argumento e discussão. Num contexto familiar onde os pais adotem esta estratégia, os filhos revelam maior otimismo psicológico (Garcia, García & Lila, 2008) e possuem um papel bastante mais ativo na definição da sua própria conduta (Lamborn et al., 1991); o “estilo autoritário”, aquele que por ventura será o que mais dificuldades acresce ao relacionamento familiar na fase da adolescência, consiste numa posição assumidamente dura e inflexível da parte dos pais, em aceitar qualquer tentativa dos filhos em se “libertar”. Este estilo, caracterizado pela falta de diálogo, pela imposição de regras indiscutíveis e pelo estabelecimento de castigos e punições severos, é definido como rude e pouco atento aos interesses da criança (Reichert & Wagner, 2007), resultando frequentemente na não interiorização dos valores apresentados pela família e na adoção de atitudes de submissão absoluta ou de revolta acentuada culminando em comportamentos disruptivos. Eisenberg et al. (1983) defendem que práticas parentais autoritárias inibem o desenvolvimento de níveis elevados de julgamento moral porque esse é promovido por experiências que envolvem autonomia e Wagner et al. (2002) confirmam que este estilo parental promove o conformismo e inibe a autonomia; já o “estilo permissivo” é marcado sobretudo pela diminuta supervisão dos pais relativamente às normas estabelecidas no controlo que exercem sobre os filhos durante o seu processo de se tornarem indivíduos autónomos. Notam-se elevados níveis de comunicação, no entanto são os pais que parecem adaptar-se aos filhos, na tentativa de identificar e satisfazer todas as suas necessidades e exigências.

De um modo geral, verifica-se que a permissão de alguma autonomia por parte da família facilita os processos de comunicação que se estabelecem e o desenvolvimento da autonomia e auto estima dos adolescentes, o que, segundo Shek e Ma (2001), levará a uma diminuição da conflituosidade entre estes e os pais e assim contribuirá para a inibição de comportamentos antissociais, como a *mentira*. A este propósito Justo e Lipp (2010) concluíram que aos estilos parentais autoritário e negligente, correspondem maiores níveis de *stress* durante a adolescência. Smetana et al. (2010) verificaram que nas famílias mais controladoras, a comunicação entre o adolescente e a família fica comprometida. Também Talwar e Lee (2011) sublinharam que ambientes familiares punitivos promovem a desonestidade na infância. Inúmeros outros estudos confirmam que, as práticas educativas parentais e as características dos sistemas familiares influenciam diretamente o desenvolvimento de condutas infratoras dos adolescentes (Engels et al., 2006; Gutiérrez et al., 2005; Jimenez et al., 2008; López, Pérez et al., 2007; Pacheco, 2004; Smetana et al., 2010). Em 1966, Baumrind sublinhava que “Um controlo demasiado autoritário ou demasiado permissivo pode escudar a criança da oportunidade de se envolver plenamente com outras pessoas” (p.904). Knox et al. (2001) revelaram que é nas famílias onde os pais permanecem casados durante a adolescência, que se verifica uma maior tendência para o recurso à *mentira* por parte dos filhos, uma vez que a supervisão parental é, geralmente, mais constante nesses casos, verificando-se uma diminuição da mesma tendência com a saída dos filhos de casa, o que coincide com o aumento da idade e a redução do controlo parental.

No entanto, se em algumas famílias a adolescência é vivida e encarada com naturalidade, já noutras, ela é recebida de forma inflexível, relutante ou negligente, ao ponto de ameaçar o normal processo de autonomia do jovem, o que desencadeia mecanismos de defesa, como o secretismo e a *mentira*, que são assim postos em marcha no sentido de salvaguardar a aquisição dessa competência. Pode nascer, nessa altura, uma disputa familiar muito ambígua, sobre o modo como os adolescentes experimentam a sua autonomia. Se por um lado os filhos querem libertar-se dos braços dos pais, por outro querem senti-los ainda perto, nas situações em que não conseguem assumir o controlo sozinhos. Também os pais agem de forma imprecisa nesta situação: por um lado reclamam que os filhos já são demasiado crescidos para serem tão dependentes, por outro bloqueiam-lhes o caminho, impedindo a sua autonomia. Numa situação ideal, esse processo deve supor um conjunto de negociações entre os pais e os filhos, onde os primeiros, ao exprimir os seus pontos de vista e valores devem aconselhar os mais jovens a optarem pelas decisões que, dada a sua experiência, consideram mais corretas (Wagner et al.,

2002). Os pais, ao oferecerem aos filhos um plano referencial daquilo que consideram correto e aceitável em termos de autonomia e independência na fase da adolescência, estão a contribuir para que estes se revejam nas suas palavras e que reflitam sobre esses assuntos, tomando, por fim, decisões próprias e centradas num pensamento estruturado e não apenas na contradição ou submissão ao desejo dos pais (Rodrigues & Abeche, 2005).

Em suma, adolescentes oriundos de famílias com estilos educativos demasiado repressivos ou demasiado permissivos tendem a manifestar comportamentos mais desregrados, promotores de contextos que confluem à *mentira* (Carreteiro, 2004; Engels et al., 2006), enquanto relacionamentos familiares mais calorosos e próximos, levam a uma maior satisfação e, conseqüentemente, a uma menor tendência para o recurso à *mentira* (Engels et al., 2006; Finkenauer et al., 2002; Kashy & DePaulo, 1996). Desta forma, considerando-se que a autonomia do adolescente em relação aos pais é um constructo teórico relevante no estudo da *mentira*, e que se manifesta indiretamente através dos estilos educativos e práticas parentais vigentes ao longo do seu desenvolvimento, torna-se oportuno, no âmbito da presente investigação, compreender a relação existente entre os contextos de aquisição dessa competência e os padrões de utilização da *mentira* junto dos adolescentes portugueses.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

O capítulo que agora se inicia incide na descrição dos procedimentos adotados ao longo das várias etapas de investigação: justificam-se, em 3.1. *Opções Metodológicas*, as principais opções assumidas relativamente ao *design* de estudo, aos participantes envolvidos, às variáveis sociodemográficas consideradas e ao processo de adaptação e desenvolvimento de instrumentos; caracteriza-se, em 3.2. *Contexto e Participantes*, a população e a amostra do estudo; apresenta-se, em 3.3 *Fontes de Dados*, as características gerais dos instrumentos usados; e descrevem-se em 3.4. *Etapas de Investigação*, os objetivos e os procedimentos associados a cada uma das etapas de trabalho desenvolvidas.

3.1. Opções Metodológicas

Com o objetivo de aprofundar investigações anteriormente desenvolvidas em Portugal sobre a temática das conceções de *mentira* na adolescência (Martins, 2007; Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011) e de procurar unificar num estudo global, os diversos contributos de trabalhos recentes nessa área, entendeu-se oportuna a construção de um instrumento com qualidades psicométricas que permitisse responder ao problema de investigação e testar as hipóteses formuladas e, assim, compreender como se posicionam os jovens portugueses relativamente à temática em estudo.

Surge, desta forma, baseado no princípio de que “a teoria antecede o objeto de investigação” (Duarte, 2009, p.6) e intimamente associado ao *design* de estudo adotado que prevê o desenvolvimento da investigação em passos lógicos de acordo com a orientação para o rigor científico, uma metodologia de natureza quantitativa, inserida no âmbito de um paradigma pós-positivista.

O paradigma e o método científico predominantes na psicologia foram variando ao longo dos tempos (Creswell, 2003; Duarte, 2009; Fernandes, 1991; Gatti, 2004; Guba & Lincoln, 1994; Günther, 2006; Silva, 2010; Tashakkori & Teddlie, 1998). Quando inicialmente o objeto de estudo principal da Psicologia, muito influenciado pela Filosofia, era a consciência humana, os dados de investigação eram, de um modo geral, recolhidos através de técnicas de introspeção e relato direto das perceções e sensações dos sujeitos envolvidos no estudo (Silva, 2010), sendo a síntese descritiva qualitativa, a forma mais comum de recolha e apresentação de resultados. Mais tarde, o comportamento humano centrou-se como base de estudos de psicologia e a

experimentação, assim como o método científico do paradigma positivista, ganharam terreno e ofereceram à psicologia o *status* de ciência. De acordo com Silva (2010, p.3), “ciência é delimitar factos a investigar, estabelecer procedimentos metodológicos, construção de instrumentos de pesquisa, prever e controlar ameaças à veracidade dos resultados”. Neste sentido, estando a psicologia enquadrada na área das ciências humanas e sendo assim apelidada de ciência, ela deveria examinar todos os processos, psíquicos ou comportamentais, através de um método científico e não de suposições do senso comum (Silva, 2010).

No paradigma positivista originado no século XIX, que fundamenta o método quantitativo, existe uma realidade objetiva que o investigador deve ser capaz de interpretar (Fernandes, 1991). Segundo Almeida e Freire (2003), trata-se de um paradigma associado a um método experimental dedutivo, que tem como principais objetivos compreender, explicar, prever e controlar fenómenos, através da formulação de hipóteses e da relação de variáveis. Nos estudos desta natureza, os investigadores inspiram-se no método científico e seguem com rigor uma sequência de fases rigorosamente controladas que lhes permite obter dados concretos e objetivos com o propósito de procurar generalizar para uma população, os resultados obtidos. Tal como refere Fernandes (1991), são inegáveis as vantagens para o desenvolvimento do ensino, na generalização de certos resultados da investigação obtidos a partir de estudos com amostras de apenas alguns sujeitos.

Günther (2006), descreve o método quantitativo como sendo aquele onde tende a existir um maior controlo sobre os fatores contextuais que ladeiam o objeto de estudo, o que inclui a criação de ambientes artificiais, com o objetivo de “reduzir ou eliminar a interferência de variáveis interferentes e irrelevantes” (p.203). Silva (2010) acrescenta que “A abordagem quantitativa nasceu das ciências naturais e do positivismo que tinham como premissa o conhecimento da natureza através do método científico, que era capaz de controlar e manipular as variáveis que interferiam no estudo” (p.5). Considera ainda Günther (2006) que em estudos desta natureza, crenças e valores pessoais não são consideradas fontes de influência no processo científico, que a interação entre o investigador e o investigado é objetiva e neutral e que todos os dados recolhidos são analisados por processos matemáticos para explicação de fenómenos.

Guba e Lincoln (1994) contribuem nesta reflexão, reafirmando que o grande objetivo dos métodos quantitativos é prever e controlar os fenómenos físicos ou humanos e que a natureza do conhecimento é a verificação de hipóteses que possam ser aceites como factos ou leis. No mesmo sentido, sublinham que nesta realidade

paradigmática positivista, os valores são vistos como factos variáveis perturbadores para o estudo e como tal são excluídos do processo, não sendo considerados.

Neste cenário contextual, foi-se tornando necessário desenvolver instrumentos que permitissem avaliar os processos, nascendo no início do século XX a psicometria como nova área de pesquisa, que iniciou um novo ciclo de investigações que permitiram o desenvolvimento da investigação científica.

No entanto, em meados do século XX, surgem as primeiras críticas a alguns princípios do Positivismo, em particular em contextos de investigação ligados a educação, que conduziram ao surgimento de uma variante apelidada de pós-Positivismo (Guba & Lincoln, 1994), onde alguns pontos-chave do paradigma positivista foram revistos, nomeadamente o facto de a investigação ser influenciada pelos valores dos próprios investigadores assim como e pelos enquadramentos teóricos habitualmente utilizados e o facto de a compreensão da realidade ser algo que se constrói (Duarte, 2009). Assistiu-se assim ao início de uma nova fase, de coexistência com paradigmas de natureza qualitativa, nomeadamente o Interpretativismo, o Naturalismo e o Construtivismo (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Com o passar do tempo porém, o Homem, na Psicologia, passou definitivamente de elemento estático para um elemento dinâmico e contextualizado (Silva, 2010), passando agora a ser posicionado como um ser histórico e social. Neste cenário, novas possibilidades metodológicas foram sendo admitidas (Duarte, 2009) e muitas investigações começaram a lucrar com os benefícios simultâneos de estudos qualitativos e quantitativos, o que, segundo Creswell e Clark (2007) vem enriquecer o conteúdo teórico e prático das investigações. “Todos os métodos de investigação conhecidos têm vantagens e desvantagens distintas, as quais estão ligadas à qualidade dos dados obtidos, às possibilidades da sua obtenção e à maneira de sua utilização e análise” (Günther, 2006, p.201).

Neste sentido e referindo-se à situação particular brasileira, Gatti (2004), explica que atualmente, na área de investigação em educação, poucos são os estudos que empregam metodologias quantitativas, sublinhando que “há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos” (p.11). O mesmo cenário pode encontrar-se em Portugal, tal como referem Ponte, Matos e Abrantes (1999) a respeito das investigações realizadas no âmbito da educação Matemática “a maior parte dessa investigação é de natureza qualitativa e feita em pequena escala” (p.14).

Perante tais factos, surgem indícios da necessidade de desenvolvimento de mais estudos quantitativos (Fernandes, 1991), já que para a contextualização e compreensão de muitos dos problemas atuais relacionados com a educação,

nomeadamente o abandono escolar, o rendimento escolar, as alterações das políticas educativas referentes às modificações dos currícula ou da avaliação ou mesmo fatores sociais com impacto na vida escolar, é necessária a interpretação de dados quantitativos. “Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais” (Gatti, 2004, p.13).

Assim, e apesar de se verificar que o atual recurso às bases de dados existentes sobre educação ser escasso, grande parte devido à dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e numéricos na pesquisa educacional (Gatti, 2004, p.13), deve-se promover e olhar para estes métodos de investigação como um fator estimulante da nossa cultura académica e educativa, já que a manutenção do atual cenário na cultura investigativa e na própria qualidade da educação podem confundir-se com um progressivo empobrecimento intelectual, como refere a mesma autora.

Têm-se, por isso, valorizado as novas leituras de estudos de inspiração quantitativa que afloram no panorama de investigação em educação, já que deles depende, em parte, a leitura e interpretação objetiva de muitas das questões atuais da nossa educação. No entanto, tal como afirma Günther (2006, p.201), voltando à ideia que deu início à presente exposição, “o método escolhido deve-se adequar à pergunta de uma determinada pesquisa”, pelo que a determinação do paradigma e método utilizados na presente investigação, decorreu dos objetivos de estudo já anteriormente referidos.

Ao dar início à revisão da literatura especializada sobre o tema da *mentira* na adolescência, deparou-se a investigadora com a escassez de instrumentos adequados aos objetivos de estudo previamente estabelecidos e com a evidente possibilidade de assim ter que desenvolver e/ou adaptar questionários de avaliação para cada uma das conceções da *mentira* consideradas, integrando-os num instrumento único que, sendo administrado a uma amostra representativa, permitisse avaliar as hipóteses de investigação delineadas e retirar conclusões para a população geral dos adolescentes portugueses, com base na análise dos resultados obtidos na amostra estudada.

Muito embora o objetivo principal do estudo se centrasse inicialmente na análise das conceções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses e na interpretação dos resultados encontrados em função das variáveis sugeridas na literatura, com o desenvolvimento do trabalho foi surgindo a necessidade de construir e validar um instrumento psicométrico que permitisse depois fazer essa análise, levou a que, face à natureza dos procedimentos e dos recursos necessários, essa se tornasse inevitavelmente na tarefa prioritária e central da presente investigação, remetendo

para um segundo plano, aquele que seria o objetivo inicial do estudo, gerando-se desta forma, a formalização de duas etapas distintas de investigação, as quais se apresentam sumariamente na Tabela 1, sendo mais adiante descritas em pormenor.

Tabela 1 – *Etapas de Investigação e respetivos Objetivos Específicos*

Etapas de Investigação	Objetivos Específicos
1ª Etapa	Estudo de Desenvolvimento e Validação do <i>Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)</i>
2ª Etapa	Análise das conceções gerais de <i>mentira</i> dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis consideradas.

Perante este novo cenário e após um período de reflexão em que se ponderou a viabilidade do novo plano de trabalho e o interesse da investigadora em seguir por uma via essencialmente distinta daquela a que inicialmente se propunha, tomou-se a decisão de se avançar nessa direção, tendo em vista o aprofundar de estudos futuros nesta área do conhecimento.

Na sequência da reformulação descrita e da criação das duas etapas distintas de investigação e mais adiante apresentadas (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.2. Contexto e Participantes da Investigação*), assumiu-se a opção metodológica de proceder à 2ª etapa de investigação com a mesma amostra que constituiu a última fase de testagem durante a 1ª etapa de investigação, a qual decorreu num elevado número de estabelecimentos de ensino distribuídos por regiões NUTS II em Portugal Continental, respeitando desde logo as regras de constituição de uma amostra representativa (Hill & Hill, 2012).

A decisão de recolha de dados apenas nos NUTS II de Portugal Continental, isto é, nas regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve, pautou-se por condicionalismos diversos, nomeadamente de natureza económica, temporal e profissional da investigadora, que tornavam inviável a inclusão das regiões autónomas da Madeira e Açores na presente investigação.

Para além das opções metodológicas já descritas, outras tiveram de ser consideradas no decurso da construção deste trabalho, nomeadamente no que diz respeito às variáveis.

Qualquer que seja a investigação que considere como principal meta a construção de um instrumento de avaliação de uma determinada temática, deve ter bem clarificados, à partida, os objetivos que pretende alcançar, uma vez que deles

depende a forma e o conteúdo do instrumento a desenvolver. Nesse sentido, é fundamental uma revisão teórica prévia abrangente que permita determinar o que já existe e o que é oportuno e pertinente explorar sobre o tema em questão. No caso particular do trabalho que agora se apresenta e que tem por base trabalhos anteriormente desenvolvidos pela mesma investigadora sobre o mesmo tema (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011), as variáveis a considerar foram ponderadas e determinadas não só pela revisão literária já anteriormente apresentada (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.2.2. Variáveis preditoras de Mentira*), como pelo conhecimento empírico anteriormente adquirido. Para além da descrição operacional das variáveis já sumariamente referida no *Capítulo 1 – Introdução, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*, apresenta-se de seguida uma explicação detalhada sobre as opções metodológicas assumidas.

A variável independente apresentada no plano conceptual do trabalho como *idade*, pretendendo assumir-se na forma de duas categorias de trabalho, “adolescência inicial”, correspondente a uma faixa etária compreendida sensivelmente entre os 11 e os 14 anos de idade e “adolescência final”, entre os 15 e os 21 anos de idade (Tavares & Alarcão, 1985) de forma a serem usadas em termos comparativos na 2ª etapa do estudo, foi operacionalizada através do nível escolar em que se encontravam matriculados os participantes do estudo. Devido às opções assumidas, tanto ao exercício de distribuição de questionários em meio escolar, como à garantia da representatividade da amostra optou-se, de forma a aproveitar o agrupamento natural dos participantes na unidade de trabalho considerada - a *turma* - por considerar-se o valor médio da idade de cada nível escolar considerado (Tabela 13), dicotomizando-se desta forma o fator de comparação na análise de resultados. Assim, com base nas categorias propostas por Tavares e Alarcão (1985) e considerando-se o grupo etário formado por alunos do 7ºano com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (idade média de 12.8 anos) e o grupo de alunos do 10ºano com idades entre os 14 e os 18 anos (idade média de 15.6), optou-se pelo estabelecimento de duas categorias de trabalho: alunos mais novos (idade média ≤ 14 anos) e alunos mais velhos (idade média > 14 anos).

A opção tomada no sentido de incluir apenas alunos do 7ºano e do 10º ano de escolaridade para a presente investigação, recaiu sobre o facto de estes incidirem nas categorias etárias sugeridas por Tavares e Alarcão (1985) e por estes se tratarem de níveis correspondentes ao início de ciclos escolares distintos, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário respetivamente, nos quais se incluem sujeitos diferentes do ponto de vista do desenvolvimento psicobiológico e social. Em estudos anteriores de

natureza semelhante (Martins, 2009), foram considerados três níveis escolares, o 7ºano, o 9ºano e o 12ºano, tendo-se no entanto verificado, através dos resultados então obtidos, a inexistência de diferenças que o justificassem, já que a proximidade etária nos extremos dos diferentes níveis contíguos, resultava muitas vezes na sobreposição de resultados, obtendo-se assim um espectro contínuo, no lugar de conjuntos distintos, de dados comparáveis. Observou-se na altura, que os resultados obtidos a partir da participação dos alunos do 9ºano, se aproximavam, alternadamente, dos resultados obtidos no 7ºano e dos obtidos no 12ºano de escolaridade, sendo a maioria dos resultados comparáveis, aqueles que diziam respeito apenas aos alunos dos grupos mais extremos, 7ºano e 12ºano. Simultaneamente, o limite etário inferior considerado no estudo, segue a sugestão de Lee & Ross (1997) que afirmavam que só a partir dos onze anos as crianças começam a ser capazes de admitir os três elementos semânticos de uma *mentira*, quando ponderam se uma determinada declaração é ou não verdadeira, ou seja, quando o seu conceito de *mentira* de aproxima finalmente do dos adultos (Bussey, 1992; Coleman & Kay, 1981; Peterson, 1995; Piaget, 1932). Optou-se também por não abranger alunos do 12ºano, por se tratar de um nível de conclusão do ensino secundário, onde as restrições na disponibilidade dos alunos e do próprio calendário escolar, em virtude da preparação dos exames nacionais, poderiam comprometer a recolha dos dados. Neste sentido, assumiu-se que o 7º e o 10º ano de escolaridade, corresponderiam aos níveis que melhor se adequavam, face às hipóteses e aos objetivos de investigação estabelecidos e enunciados no *Capítulo 1, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*.

Também relativamente à definição da variável *capital sociocultural* se considera terem sido tomadas opções atendendo aos estudos abordam a questão do estatuto socioeconómico dos participantes, recorrendo a dados relacionados com as habilitações literárias, a profissão ou o rendimento mensal para enquadrar os sujeitos numa determinada categoria e assim poder compará-los em termos de variável (Alves & Soares, 2009). No entanto, no presente estudo, duas razões particulares levaram à opção de trabalhar essa variável de uma forma diferente: a) a primeira prende-se com a situação financeira nacional verificada no decurso da investigação, já que a educação, a ocupação e a renda auferida mensalmente, para além de dados dificilmente percebidos pelos adolescentes, tornam-se limitantes face à situação social e económica atual (Alves & Soares, 2009; Cardoso, 2006); b) a segunda razão para a reconsideração da variável estatuto socioeconómico relaciona-se com a natureza do próprio tema em estudo. A *mentira* é um recurso comunicacional, eventualmente comportamental, manifestado por indivíduos provenientes de todas as realidades

sociais e culturais, não tendo sido encontrados estudos que sustentem a pertinência de investigar diretamente uma associação entre a sua utilização e a capacidade económica dos sujeitos participantes, à exceção de um trabalho sobre honestidade conduzido por Piff et al. (2012) onde se conclui que as pessoas de um estatuto social mais elevado tendem a incorrer mais frequentemente em comportamentos antiéticos, nomeadamente na *mentira*. Não foram encontrados mais resultados na literatura revista, que sugerissem a hipótese de que o poder económico seja só por si, um elemento influente na utilização da *mentira*, muito embora o acesso a um conjunto de oportunidades que essa capacidade económica possa permitir ao adolescente - *como a visita a museus e exposições de arte, a incursão em passeios ou viagens de índole cultural, o acompanhamento das matérias aprendidas na escola por recursos didáticos diferenciados como documentários digitais, jogos interativos, entre outros* – possa representar um ponto de partida para acentuar diferenças entre jovens mais ou menos favorecidos economicamente (Nogueira, 2005), no que diz respeito à sua autoestima, ao grau de satisfação com a vida e à visão que o adolescente tem de si próprio, o que, por sua vez, já pode relacionar-se com alguns dos motivos que impulsionam a *mentira* (Anolli et al., 2001; DePaulo et al., 1996). Assim, muito embora o interesse cultural do jovem e da própria família não seja mensurável pela sua capacidade económica, a incursão numa educação diferenciada, baseada em programas socioculturais como os acima mencionados, requer muitas vezes uma disponibilidade financeira não compatível com a de famílias menos favorecidas, pelo que, o contexto social e cultural onde o adolescente se forma e desenvolve, que acaba por ser, indiretamente, um reflexo da sua condição económica, é da máxima importância no estudo da *mentira*, sendo apontado em diversas investigações como elemento determinante no seu padrão de utilização da mesma (Anolli et al., 2001; Fu et al., 2008; Kim et al., 2008; Martins & Branco, 2001; Manen & Levering, 1996; Turiel, 2002).

Desta forma, e procurando não recorrer ao estereótipo associado aos termos *nível* ou *classe* que podem levar a uma hierarquia social, a qual ao nível desta tese se pretende dissociar da utilização da *mentira*, optou-se pelo termo *capital*, que tendo em conta a definição de Bourdieu (1979) que o interpreta como um património herdado mas ativamente trabalhado pelo sujeito ao longo da vida e não como uma mera posição social que o mesmo ocupa num dado momento, refletirá a “bagagem” sociocultural do adolescente, a qual o poderá influenciar na sua conduta moral, nomeadamente no seu padrão de utilização da *mentira*.

Assim, o *capital sociocultural* do adolescente é um constructo teoricamente fundamentado que, não podendo ser diretamente medido (variável latente), se manifesta através do cruzamento de informações relativas à disponibilidade cultural,

económica e educativa, percebidas pelo próprio, quer através do consumo de itens de conforto preditores do poder de compra - *férias no estrangeiro; refeições fora de casa* – quer através do consumo de bens imateriais, indicadores dos hábitos culturais dos indivíduos – *hábitos de leitura; frequência de espetáculos (e.g. teatro) e exposições (e.g. museus)*.

Muito embora nas versões iniciais do *IAMA* constassem, ao nível do questionário sociodemográfico, itens relativos à profissão e às habilitações literárias do agregado familiar dos participantes, as quais teoricamente permitiriam enquadrá-los num determinado nível socioeconómico, a percepção empírica do desajuste dessa variável face aos objetivos da presente investigação, levou a que, durante a reformulação da 4ª versão do instrumento, se procedesse à sua substituição por um conjunto de questões que permitiriam inferir o capital sociocultural do aluno e não o seu estatuto socioeconómico.

A terminologia adotada para os dois grupos considerados relativamente a esta variável, “inferior e superior”, foi tida como preferente relativamente a outras como “alto e baixo” ou “elevado e reduzido” já que, desta forma não se induz a uma quantificação do referido capital, mas sim à comparação entre dois grupos distintos: os que ficam a baixo e os que ficam acima do valor médio obtido nos procedimentos de operacionalização desta variável.

Outra consideração a fazer, relaciona-se com a variável independente qualitativa nominal *Estilo Educativo Parental* considerada na presente investigação sobre a *mentira*. Muito embora seja o grau de *autonomia* do adolescente um dos fatores que mais diretamente interfere com o seu padrão de utilização de *mentira* (Evans & Lee, 2011; Jensen et al., 2004; Zimmer-Gembeck & Collins, 2008), o facto de este ser um constructo teórico que não se mede diretamente, levou a que o mesmo fosse inferido a partir da percepção dos adolescentes relativa aos estilos educativos parentais vigentes ao longo do seu desenvolvimento. Sendo reconhecida na literatura específica, a relação estreita entre o grau de autonomia percecionada pelo adolescente e o estilo educativo parental predominante durante o seu desenvolvimento, bem como a relação entre o grau de autonomia percecionada pelo adolescente e o seu padrão de utilização da *mentira* (Engels et al., 2006; Finkenauer et al., 2002; Kashy & DePaulo, 1996; Carreteiro, 2004), optou-se por estudar a relação, entre as práticas educativas parentais mais comuns (Baumrind, 1966) - *autoritária, competente e permissiva* - e as conceções gerais de *mentira* na adolescência (Carreteiro, 2004; Engels et al., 2006; Finkenauer et al., 2002; Kashy & DePaulo, 1996; Patterson et al., 1990; Smetana et al., 2006).

Ainda de referir que a solicitação de informações sociodemográficas no *IAMA* como o *rendimento escolar*, a *nacionalidade* e a *religião*, as quais não representam objeto de estudo no decurso do presente trabalho, foi considerada e mantida por se considerar que as mesmas poderão vir a ser úteis no desenvolvimento de trabalhos futuros, dada a pertinência do seu cruzamento com o tema da *mentira*: o *rendimento escolar* dos adolescentes e, especificamente, o *número de retenções escolares* são fatores de pressão social que podem contribuir para a construção de uma visão pessoal, tendo impactos ao nível da autoestima, do grau de satisfação do indivíduo e da qualidade das relações sociais estabelecidas com a comunidade escolar ou familiar, o que poderá de certa forma refletir-se na alteração dos padrões de utilização regular da *mentira*, apostando na transmissão de uma imagem própria ou personalidade irreais que permitam compensar as falhas sentidas; a *nacionalidade* é outra das variáveis referidas. Portugal é um país de portas abertas ao mundo devido em parte à descolonização e à integração na União Europeia (Vieira, 2011), o que se traduz num número cada vez maior de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas portuguesas. Como a diferentes nacionalidades correspondem, geralmente, diferentes culturas e a estas últimas, diferentes julgamentos e valores morais, nomeadamente relacionadas com o recurso e aceitação da *mentira*, poderá ser relevante a análise sociodemográfica dos participantes, também em função desta variável; tal como a nacionalidade, a *religião* é outro aspeto com ampla margem de análise sobre a temática da *mentira* já que, sendo um dos principais veículos de educação de valores e normas sociais nas diferentes culturas e especificamente, aquele que privilegiadamente explora junto das populações o significado de verdade, de justiça, e de bem e mal, representa por isso uma variável pertinente para análises futuras sobre as concepções de *mentira* dos adolescentes.

No decurso da 1ª etapa de investigação surgiu a necessidade de adaptar alguns instrumentos e de desenvolver outros, face à aparente inexistência de algum que servisse especificamente os objetivos de estudo. Sobre este assunto, parece igualmente relevante a breve descrição de algumas das opções metodológicas assumidas.

Sobre o questionário sociodemográfico, tal como já acima referido, a opção da preferência de estudo do conceito de capital sociocultural em detrimento do nível ou classe socioeconómica, levou a que na reformulação da 4ª versão do *IAMA* se substituíssem os itens inicialmente considerados por outros, considerados mais adequados aos objetivos da investigação.

Relativamente ao Questionário de *Estilos Educativos Parentais*, embora sejam vários os exemplares desenvolvidos e testados ao longo do tempo em estudos académicos no âmbito da psicologia e da educação (Lamborn et al., 1991; Reitzle, Metzke & Steinhausen, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992), não se encontrou um adaptado à população portuguesa que permitisse especificamente a perceção do adolescente sobre o estilo educativo parental vigente durante o seu desenvolvimento, o que levou a que se procedesse à adaptação do *Parenting Style and Dimensions Questionnaire – short version* (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001).

Sobre a *Aceitabilidade da Mentira*, uma vez mais, a opção da adaptação de *Lying In Amorous Relationships Scale* (Kaplar, 2006) em detrimento de outras, nomeadamente aquela que se considerou nas primeiras versões do *IAMA* (C. Oliveira & Levine, 2008), resultou do facto de se ter encontrado no trabalho de Kaplar (2006) a estrutura e a linguagem consideradas mais adequadas para uma investigação desenvolvida com um público-alvo adolescente.

O facto de não se terem encontrado instrumentos especificamente adequados às dimensões *Conceptualização da Mentira*, *Atitude face à Mentira* e *Intencionalidade da Mentira* e a dificuldade em desenvolver de raiz, questionários de qualidade psicométrica satisfatória sobre as mesmas, fez com que, na reformulação da 5ª versão do *IAMA* se procedesse à eliminação integral das referidas dimensões as, quais, não sendo essenciais para a compreensão da problemática em estudo, poderão ser retomadas posteriormente em estudos sobre o mesmo tema.

Por fim, o limite temporal delineado para a conclusão do trabalho levou à decisão de não se incluir na segunda etapa de investigação, a análise das concepções relativas à *Aceitabilidade da Mentira (ActM)* e à *Gravidade da Mentira (GrvM)* que, apesar de relevantes e por isso remetidas para estudos futuros, foram aquelas que se consideraram mais dispensáveis no contexto da presente investigação.

3.2. Contexto e Participantes da Investigação

Nos campos seguintes, proceder-se-á à apresentação da população e à descrição detalhada de aspetos relacionados com a amostra do estudo, nomeadamente a sua composição, processos de constituição e caracterização.

Importa desde já esclarecer que, pelo facto de a presente investigação se ter desenvolvido em duas etapas distintas, existem dois grupos amostrais: o da 1ª etapa e o da 2ª etapa.

3.2.1. População

O conjunto de alunos do 7ºano e 10ºano de escolaridade que, no ano letivo 2012/2013 integravam o regime regular diurno dos estabelecimentos de ensino públicos em Portugal Continental e apresentavam características semelhantes aos alunos da amostra, constituem a população desta investigação.

3.2.2. Amostra

1ª Etapa de Investigação

Participaram nas fases iniciais da 1ª etapa de investigação, 67 adolescentes oriundos da região de Lisboa, contudo, a última fase desta etapa, contou já com 871 adolescentes, os mesmos que serviram de base às análises realizadas na 2ª etapa de investigação.

Colaboraram também na 1ª etapa de investigação, sete peritos, avaliadores especialistas, profissionais em diferentes áreas (quatro docentes universitários, doutorados nas áreas de Psicologia da Educação e ciências da educação, especialistas em estatística e psicometria; dois docentes na área de línguas estrangeiras, especializados em traduções Inglês-Português e Português-Inglês; uma psicóloga escolar), que em diferentes momentos foram contribuindo e enriquecendo o trabalho nos processos de construção, tradução e adaptação das diversas escalas, em função competências pelas quais foram convidados e aceitaram, como especialistas, colaborar.

2ª Etapa de Investigação

Por questões de ordem prática, organizativa, temporal e económica relacionadas essencialmente com o tempo e recursos despendidos nas sucessivas fases da 1ª etapa de investigação, onde desde logo se obedeceu às regras de constituição de uma amostra representativa (Hill & Hill, 2012) com vista à extrapolação de resultados, procedeu-se à 2ª etapa de investigação com os dados obtidos nos questionários administrados na última fase da etapa de investigação anterior. Desta forma, a amostra usada na 2ª etapa é constituída por 871 adolescentes, alunos do 7º e 10º ano de escolaridade, pertencentes a 100 turmas distribuídas por 48 escolas públicas de Portugal continental.

Apresentam-se, de seguida, todos os procedimentos efetuados com vista à constituição da(s) amostra(s), assim como a caracterização da(s) mesma(s).

3.2.2.1. Constituição da Amostra

1ª Etapa de Investigação

Nas fases iniciais de trabalhos da 1ª etapa de investigação, onde se solicitou a colaboração dos participantes apenas para aspetos muito gerais de avaliação do funcionamento do instrumento e correção de eventuais gralhas antes da sua implementação definitiva, optou-se por uma amostra de conveniência, não probabilística.

Já na fase final desta etapa, recorreu-se a um conjunto de técnicas de constituição de amostra recomendadas na literatura (Hill & Hill, 2012) no sentido de garantir a sua representatividade. Uma vez que a amostra usada nessa última fase corresponde à mesma que foi mais tarde usada na 2ª etapa de investigação, descrever-se-á nessa etapa o modelo de constituição seguido.

2ª Etapa de Investigação

Tendo em vista a constituição de uma amostra nacional representativa da população considerada, optou-se por um processo de estratificação aleatória multi-etapa a nível de Portugal Continental, o que permitiu trabalhar com três agrupamentos naturais: regiões NUTS II (Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos), escolas e turmas.

A representatividade da amostra pressupõe que a mesma apresenta características relevantes em tudo semelhantes às da população e, embora seja frequentemente difícil de alcançar, torna-se incontornável já que possibilita a inferência estatística, ou seja, a generalização dos resultados à população em geral, objetivo máximo de qualquer investigação desta natureza (Hill & Hill, 2012; Maroco, 2003; Veiga, 1995).

O processo de amostragem estratificada, considerado mais eficiente relativamente a outros métodos em função da probabilidade de erro associada (Fernandes, 1991; Hill & Hill, 2012; Maroco, 2003), pressupõe a divisão da população em subgrupos homogéneos, dos quais se extrai, por um processo aleatório simples, a amostra final. Considerou-se a estratificação aleatória multi-etapa, pelo facto de o

referido processo se repetir em várias fases até se alcançar a amostra pretendida. O método aplicado e mais à frente descrito, apresenta-se de modo simplificado no esquema da *Figura 1*.

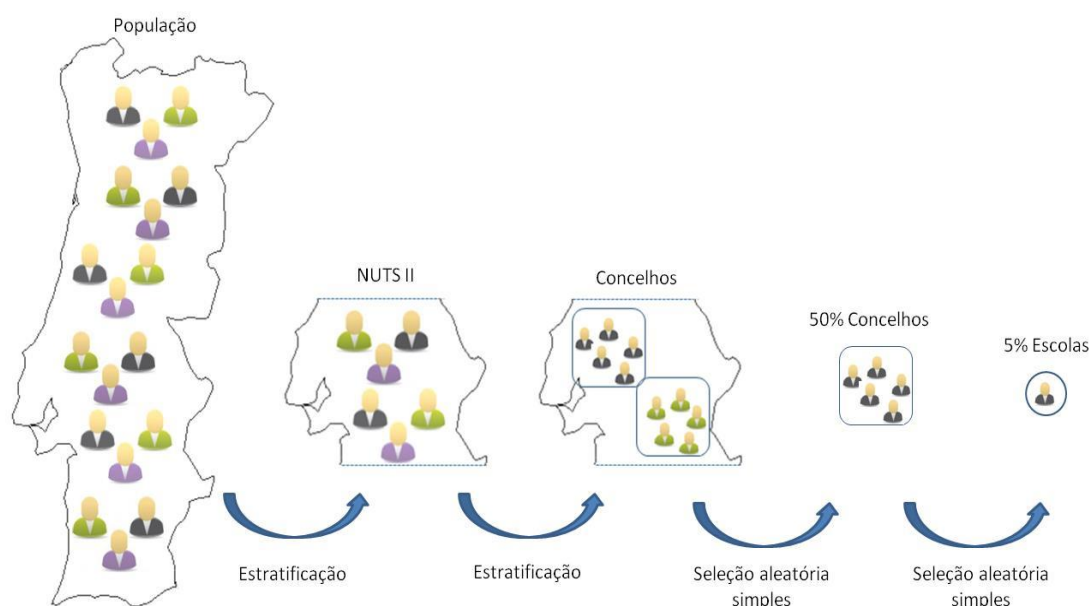


Figura 1 - Modelo de constituição da amostra.

Com base nos dados disponibilizados pela Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência, referentes ao ano letivo de 2010/2011, deu-se início à recolha da informação relativa à população de estudo, isto é, ao número de alunos matriculados em regime diurno do ensino regular, no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico e do 10º ano do ensino secundário, por cada região NUTS II do território nacional continental, ou seja, Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve, apresentando-se os respetivos dados na Tabela 2.

Tabela 2 - Frequência e Percentagem da População do estudo, por Ano de Escolaridade e Regiões NUTS II (Portugal Continental)

NUTS II	População					
	7.º Ano		10.º Ano		Total	
	F	%	F	%	F	%
Norte	46318	38,3	27583	37,9	73901	38,2
Centro	26749	22,1	16414	22,6	43163	22,3
Lisboa	34434	28,5	21073	29,0	55507	28,7
Alentejo	7970	6,6	4587	6,3	12557	6,5
Algarve	5339	4,4	3030	4,2	8369	4,3
Total	120810	100,0	72687	100,0	193497	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Tomou-se de seguida por base, o valor de 750 participantes para constituir a amostra de estudo, tendo em conta a razão “número de itens / número de sujeitos” de 1 para 5, sugerida por autores diversos (Pasqualli, 1998; Vasconcellos & Hutz, 2008) para trabalhos de natureza semelhante, embora após a recolha de dados se tenha verificado a possibilidade de estender proporcionalmente esse valor base até aos 871 participantes, considerando os questionários preenchidos a mais em cada uma das escolas que participaram no estudo, os quais prefizeram um total de 1330.

Garantindo sempre a representatividade da amostra, estabeleceu-se então, por proporcionalidade direta, o número final de alunos de cada nível escolar a considerar em cada região NUTS II, eliminando aleatoriamente, os questionários excedentes. Na Tabela 3 apresentam-se os valores relativos à frequência e percentagem de alunos selecionados para constituírem a amostra da presente investigação.

Tabela 3 - Frequência e Percentagem da Amostra do Estudo, por Regiões NUTS II (Portugal Continental)

NUTS II	Amostra					
	7.º Ano		10.º Ano		Total	
	F	%	F	%	F	%
Norte	209	38,4	124	37,8	332	38,2
Centro	120	22,2	74	22,6	195	22,3
Lisboa	154	28,4	95	29,0	249	28,6
Alentejo	36	6,6	21	6,4	57	6,5
Algarve	24	4,5	14	4,2	38	4,4
Total	543	100,0	328	100,0	871	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Feito o levantamento do número necessário de alunos por cada região NUTS II para integrar a amostra, passou-se à recolha de informação relativa ao número total de estabelecimentos de ensino regular públicos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em território nacional continental, no Roteiro das Escolas, sito no Portal da Educação do Ministério da Educação, constituindo-se uma listagem das escolas com 7ºano e 10ºano de escolaridade em funcionamento no ano letivo 2012/2013, por NUTS II e Concelho. Notar que o número de Concelhos com escolas de 3º ciclo do ensino básico apresentado na Tabela 4, difere do número de concelhos com escolas de ensino secundário apresentado na Tabela 5.

Tabela 4 - *Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com 3º ciclo de Ensino Básico em 2012/2013, por Região NUTS II (Portugal Continental)*

3º Ciclo do Ensino Básico				
NUTS II	Concelhos		Escolas	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
<i>Norte</i>	68	24,5	340	30,0
<i>Centro</i>	101	36,3	302	26,7
<i>Lisboa</i>	29	10,4	294	25,9
<i>Alentejo</i>	64	23,0	132	11,7
<i>Algarve</i>	16	5,8	65	5,7
Total	278	100,0	1133	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Tabela 5 - *Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com Ensino Secundário em 2012/2013, por Região NUTS II (Portugal Continental)*

Ensino Secundário				
NUTS II	Concelhos		Escolas	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
<i>Norte</i>	64	26,6	150	30,6
<i>Centro</i>	91	37,8	138	28,2
<i>Lisboa</i>	28	11,6	128	26,1
<i>Alentejo</i>	47	19,5	56	11,4
<i>Algarve</i>	11	4,6	18	3,7
Total	241	100,0	490	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

No passo seguinte do processo de amostragem, recorreu-se à função aleatória do programa *Microsoft Office Excel 2007* para codificar e posteriormente selecionar aleatoriamente apenas 50% dos concelhos existentes em cada região NUTS II de Portugal Continental, para cada um dos ciclos de ensino considerados. Procedeu-se à listagem e contabilização das escolas respetivas aos Concelhos ultimamente selecionados e, por fim, foi feita nova seleção aleatória, desta vez para se obter apenas 5% das escolas em cada Concelho, por ciclo de ensino considerado, nas quais se procedeu, finalmente, à administração dos instrumentos. Notar que o número de escolas de 3º ciclo do ensino básico e de ensino secundário existentes nos 50% de concelhos aleatoriamente selecionados, não é proporcional ao número de escolas encontradas na totalidade dos Concelhos e apresentadas nas Tabelas 4 e 5. Neste sentido, os 5% de escolas selecionadas para cada ciclo de estudos e apresentadas

nas Tabelas 6 e 7, baseiam-se no número de escolas existentes nesses 50% dos Concelhos, não tendo correspondência direta com o número total de escolas por Concelho.

Tabela 6 - *Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com 3º ciclo de Ensino Básico selecionadas para constituírem a Amostra, por Região NUTS II (Portugal Continental)*

3º Ciclo do Ensino Básico						
NUTS II	50% Concelhos		Escolas		5% Escolas	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
<i>Norte</i>	34	24,3	169	25,4	8	24,2
<i>Centro</i>	51	36,4	206	31,0	10	30,3
<i>Lisboa</i>	15	10,7	146	22,0	7	21,2
<i>Alentejo</i>	32	22,9	92	13,8	5	15,2
<i>Algarve</i>	8	5,7	52	7,8	3	9,1
Total	140	100,0	665	100,0	33	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Tabela 7 - *Frequência e Percentagem de Concelhos e de Escolas Públicas com Ensino Secundário selecionadas para constituírem a Amostra, por Região NUTS II (Portugal Continental)*

Ensino Secundário						
NUTS II	50% Concelhos		Escolas		5% Escolas	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
<i>Norte</i>	32	26,2	72	26,3	4	26,7
<i>Centro</i>	46	37,7	87	31,8	4	26,7
<i>Lisboa</i>	14	11,5	72	26,3	4	26,7
<i>Alentejo</i>	24	19,7	33	12,0	2	13,3
<i>Algarve</i>	6	4,9	10	3,6	1	6,7
Total	122	100,0	274	100,0	15	100,0

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Definiu-se, por fim, o limite mínimo de 15 questionários a recolher por turma, de forma a delinear um número aproximado de turmas a abordar em cada estabelecimento. Refira-se que o pressuposto de 15 questionários partiu de uma estimativa, por defeito, relativa ao total de questionários que se poderia vir a obter por turma.

Nas Tabelas 8 e 9 é possível consultar a lista codificada de todas as escolas constituintes da amostra, onde se apresenta o tipo de estabelecimento de ensino e a

localização geográfica, por regiões NUTS II, distritos e concelhos de Portugal Continental.

A codificação das escolas por letras teve como objetivo, garantir o anonimato e a confidencialidade relativos aos dados recolhidos, ao longo de todo o processo.

Tabela 8 - *Lista codificada de Escolas abordadas para recolha de dados relativos ao 7º ano de Escolaridade, tipo de Estabelecimento de Ensino e Localização Geográfica, por Regiões NUTS II, Distritos e Concelhos (Portugal Continental)*

Escolas	Estabelecimento de Ensino	NUTS II	Distrito	Concelho
A	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Norte	Porto	Paredes
B	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Porto	Paredes
C	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Viseu	Lamego
D	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Braga	Vila Nova de Famalicão
E	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Norte	Vila Real	Melgaço
F	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Norte	Viana do Castelo	Monção
G	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Norte	Braga	Esposende
H	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Vila Real	Chaves
I	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Viseu	São Pedro do Sul
J	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Castelo Branco	Covilhã
K	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Coimbra	Coimbra
L	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Aveiro	Águeda
M	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Centro	Castelo Branco	Castelo Branco
N	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Centro	Aveiro	Oliveira de Azeméis
O	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Aveiro	S. João da Madeira
P	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Centro	Castelo Branco	Penamacor
Q	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Centro	Leiria	Leiria
R	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Coimbra	Condeixa-a-Nova
S	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Lisboa	Setúbal	Moita

Escolas	Estabelecimento de Ensino	NUTS II	Distrito	Concelho
T	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Lisboa	Setúbal	Setúbal
U	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Lisboa	Lisboa	Lisboa
V	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Lisboa	Setúbal	Palmela
W	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Lisboa	Lisboa	Lisboa
X	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Lisboa	Lisboa	Amadora
Y	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Lisboa	Lisboa	Sintra
Z	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Alentejo	Beja	Beja
AA	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Alentejo	Évora	Vendas Novas
AB	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Alentejo	Beja	Beja
AC	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Alentejo	Évora	Vila Viçosa
AD	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Alentejo	Évora	Viana do Alentejo
AE	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Algarve	Faro	Faro
AF	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Algarve	Faro	Albufeira
AG	Escola Básica do 2º e 3º ciclo	Algarve	Faro	Albufeira

Tabela 9 - *Lista codificada de Escolas abordadas para recolha de dados relativos ao 10º ano de Escolaridade, tipo de Estabelecimento de Ensino e Localização Geográfica, por Regiões NUTS II, Distritos e Concelhos (Portugal Continental)*

Escolas	Estabelecimento de ensino	NUTS II	Distrito	Concelho
AH	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Braga	Vila Nova de Famalicão
AI	Escola Secundária	Norte	Viana do Castelo	Monção
AJ	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Norte	Vila Real	Melgaço
AK	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Norte	Porto	Paredes
AL	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Aveiro	Águeda
AM	Escola Básica do 2º e 3º ciclo com Ensino Secundário	Centro	Castelo Branco	Penamacor
AN	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Coimbra	Coimbra

Escolas	Estabelecimento de ensino	NUTS II	Distrito	Concelho
AO	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Centro	Viseu	São Pedro Do Sul
AP	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Lisboa	Lisboa	Lisboa
AQ	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Lisboa	Lisboa	Oeiras
AR	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Lisboa	Setúbal	Setúbal
AS	Escola Secundária	Lisboa	Lisboa	Oeiras
AT	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Alentejo	Beja	Beja
AU	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Alentejo	Évora	Vila Viçosa
AV	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico	Algarve	Faro	Tavira

3.2.2.2. Caracterização da Amostra

1ª Etapa de Investigação

Tal como é possível observar na Tabela 10, durante a 1ª etapa de investigação, a amostra ($n=67$) foi constituída por 41 indivíduos do sexo masculino (61.19%) e 26 do sexo feminino (38.81%), com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade ($M = 14.39$ anos; $DP = 1.79$), provenientes do 2º ciclo do ensino básico (2.99%), do 3º ciclo do ensino básico (58.21%) e do ensino secundário (38.81%).

Tabela 10 - Caracterização Sociodemográfica da Amostra usada na 1ª Etapa de Investigação ($n=67$).

Primeira Etapa de Investigação					
Características		F	%	M	DP
Género	Masculino	41	61.19		
	Feminino	26	38.81		
Idade				14.39	1.79
Nível de Escolaridade	2ºciclo Ensino Básico	2	2.99		
	3ºciclo Ensino Básico	39	58.21		
	Ensino Secundário	26	38.81		

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; M – média; DP – desvio padrão

Tal como já anteriormente referido, a amostra usada na última fase da 1ª etapa de investigação, correspondente ao terceiro estudo-piloto que permitiu a validação do IAMA, por ser coincidente com a amostra usada na 2ª etapa de investigação, será caracterizada apenas nessa etapa.

2ª Etapa de Investigação

A amostra da 2ª etapa de investigação da presente investigação conta com um total efetivo de 871 alunos distribuídos por 100 turmas de 48 escolas públicas das 7 regiões NUTS II de Portugal Continental que, no ano letivo 2012/2013 frequentavam o 7ºano e o 10ºano de escolaridade, em regime diurno e regular.

Na Tabela 11 apresentam-se os dados relativos à frequência e percentagem de participantes da amostra, por género e regiões NUTS II em Portugal Continental, podendo verificar-se a existência de 490 raparigas (56,3%) e 381 rapazes (43,7%).

Tabela 11 - Frequência e Percentagem de Participantes da Amostra, por Género e Regiões NUTS II (Portugal Continental)

	Género			
	Feminino		Masculino	
NUTS II	F	%	F	%
<i>Norte</i>	178	36,3	155	40,7
<i>Centro</i>	105	21,4	89	23,4
<i>Lisboa</i>	150	30,6	99	26,0
<i>Alentejo</i>	35	7,1	22	5,8
<i>Algarve</i>	22	4,5	16	4,2
Total	490	100,0	381	100,0
871				

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

Na Tabela 12 podem ler-se os dados relativos à frequência e percentagem de participantes da amostra, por ano de escolaridade e regiões NUTS II em Portugal Continental, registando-se 543 alunos participantes do 7ºano (62,3%) e 328 alunos participantes do 10ºano (37,7%).

Tabela 12 - Frequência e Percentagem de Participantes da Amostra, por Ano de Escolaridade e Regiões NUTS II (Portugal Continental)

	Ano de Escolaridade			
	7ºano		10ºano	
NUTS II	F	%	F	%
Norte	209	38,5	124	37,8
Centro	120	22,1	74	22,6
Lisboa	154	28,4	95	29,0
Alentejo	36	6,6	21	6,4
Algarve	24	4,4	14	4,3
Total	543	100,0	328	100,0
	871			

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem

A Tabela 13 permite conhecer a média geral de idades dos participantes da amostra, 13,8 anos ($DP = 1.6$) e a média de idades por ano de escolaridade considerado, sendo que no 7º ano o valor médio é de 12,8 anos ($DP = 0.8$) e no 10º ano, de 15,6 anos ($DP = 0.6$).

Tabela 13 - Idade (em anos) dos Participantes da Amostra, por Ano de Escolaridade

	Mín	Máx	M	DP
7ºano	12	16	12,8	0,8
10ºano	14	18	15,6	0,6
Geral	12	18	13,8	1,6

Legenda: Mín – mínimo; Máx – máximo; M – média; DP – desvio padrão

A caracterização da amostra relativamente à sua distribuição por região NUTS II, por escola e por turma apresenta-se, de seguida, nas Tabelas 14 a 18 para o 7º ano de escolaridade e nas Tabelas 19 a 23 para o 10ºano de escolaridade.

Tabela 14 - Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Norte

Escola	N (alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
A	12	1	12	12,8	10	2
B	21	2	15	12,7	6	9
		3	6	12,7	3	3
C	34	4	15	12,8	6	9
		5	15	12,4	9	6
		6	4	12,5	3	1
D	22	7	15	12,7	3	12
		8	7	12,1	4	3
E	39	9	15	12,5	8	7
		10	15	12,8	9	6
		11	9	12,6	8	1
F	47	12	15	12,3	8	7
		13	15	12,6	10	5
		14	15	13,1	8	7
		15	2	13,0	0	2
G	20	16	15	12,7	8	7
		17	5	13,2	3	2
H	14	18	14	13,9	4	10
Total	209	18	209	12,7	110	99

Legenda: N – número; M – média

Tabela 15 - Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Centro

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
I	12	19	12	12,2	6	6
J	10	20	10	12,4	5	5
K	12	21	12	12,3	1	11
L	12	22	12	12,3	5	7
M	16	23	15	12,7	8	7
		24	1	13,0	0	1
N	13	25	13	13,4	6	7
O	8	26	8	12,4	4	4
P	11	27	11	13,3	7	4
Q	13	28	13	13,2	8	5
R	13	29	13	12,5	9	4
Total	120	11	120	12,7	59	61

Legenda: N – número; M – média

Tabela 16 - Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Lisboa

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
S	29	30	15	13,1	7	8
		31	14	13,2	11	3
T	22	32	15	12,9	12	3
		33	7	13,4	6	1
U	27	34	15	13,2	9	6
		35	12	12,8	6	6
V	19	36	15	13,1	12	3
		37	4	12,8	1	3
W	25	38	15	12,5	8	7
		39	10	12,5	5	5
X	17	40	15	13,1	8	7
		41	2	12,5	1	1
Y	15	42	15	12,5	5	10
Total	154	13	154	12,9	91	63

Legenda: N – número; M – média

Tabela 17 - Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Alentejo

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
Z	7	43	7	12,9	3	4
AA	6	44	6	12,3	5	1
AB	7	45	7	12,9	5	2
AC	8	46	8	12,4	5	3
AD	8	47	8	12,9	3	5
Total	36	5	36	12,7	21	15

Legenda: N – número; M – média

Tabela 18 - Número de Alunos do 7ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Algarve

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AE	8	48	8	12,3	2	6
AF	9	49	9	12,4	6	3
AG	7	50	7	12,4	6	1
Total	24	3	24	12,4	14	10

Legenda: N – número; M – média

Tabela 19 - Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Norte

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AH	35	51	15	15,5	11	4
		52	15	15,5	9	6
		53	5	15,6	4	1
AI	28	54	15	15,6	12	3
		55	13	15,9	4	9
AJ	30	56	15	15,5	6	9
		57	15	15,5	6	9
AK	31	58	15	15,4	9	6
		59	15	15,5	6	9
		60	1	15,0	1	0
Total	124	10	124	15,5	68	56

Legenda: N – número; M – média

Tabela 20 - Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Centro

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AL	21	61	15	16,1	8	7
		62	6	15,7	3	3
AM	13	63	13	15,8	10	3
A N	20	64	15	15,4	8	7
		65	5	15,4	4	1
AO	20	66	15	15,5	8	7
		67	5	15,6	5	0
Total	74	7	74	15,6	46	28

Legenda: N – número; M – média

Tabela 21 - Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Lisboa

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AP	26	68	15	15,6	11	4
		69	11	15,3	6	5
AQ	25	70	15	15,3	8	7
		71	10	15,4	6	4

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AR	21	72	15	15,6	8	7
		73	6	15,5	3	3
AS	23	74	15	15,5	10	5
		75	8	15,3	7	1
Total	95	8	95	15,4	59	36

Legenda: N – número; M – média

Tabela 22 - Número de Alunos do 10ºano, Média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Alentejo

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AT	9	76	9	15,8	7	2
AU	12	77	12	15,6	7	5
Total	21	2	21	15,7	14	7

Legenda: N – número; M – média

Tabela 23 - Número de alunos do 10ºano, média de Idades e Género, por Escola e Turma, NUTS II Algarve

Escola	N (Alunos)	Turma	N (Alunos/Turma)	M (Idade)	Género	
					Feminino	Masculino
AV	14	78	14	15,9	8	6
Total	14	1	14	15,9	8	6

Legenda: N – número; M – média

É ainda possível, com base nos dados recolhidos do questionário sociodemográfico do IAMA, complementar a caracterização geral da amostra do estudo, apresentando informações relativas a outros aspetos, como a nacionalidade (Tabela 24), o capital sociocultural, inferido a partir dos hábitos de consumo cultural professados (Tabela 25), o contexto religioso (Tabela 26) e ainda o desempenho académico, inferido através do número de retenções registadas (Tabela 27).

Tabela 24 - Nacionalidade dos Alunos da Amostra, expressa em Frequência e em Percentagem

Nacionalidade	F	%	% cum
Portugal	813	93,3	93,3
Brasil	18	2,1	95,4
França	8	0,9	96,3
Ucrânia	6	0,7	97,0
Cabo Verde	3	0,3	97,3
Moldávia	2	0,2	97,5
Angola	2	0,2	97,7
São Tomé e Príncipe	2	0,2	97,9
Portugal e Alemanha (dupla)	2	0,2	98,1
Suíça	2	0,2	98,3
Alemanha	2	0,2	98,5
Alemanha e Roménia (dupla)	1	0,1	98,6
Portugal e Japão (dupla)	1	0,1	98,7
Portugal e Colômbia (dupla)	1	0,1	98,8
Inglaterra	1	0,1	98,9
Irlanda	1	0,1	99,0
Espanha	1	0,1	99,1
Guiné-Bissau	1	0,1	99,2
Roménia	1	0,1	99,3
Portugal e Brasil (dupla)	1	0,1	99,4
China	1	0,1	99,5
África do Sul	1	0,1	99,6
Total	871	100,0	

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; % cum – Percentagem acumulada

Verifica-se pela leitura da Tabela 24 que, apesar da maioria dos participantes ser de nacionalidade portuguesa (93,3%), uma percentagem ainda considerável (6,7%) corresponde a alunos naturais de outros países, distribuídos pela Europa, América, Ásia e África.

Tabela 25 - Capital Sociocultural dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem

Capital Sociocultural	F	%	% cum
Superior	528	60,6	60,6
Inferior	343	39,4	100,0
Total	871	100,0	

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; % cum - Percentagem acumulada

Segundo os dados apresentados na Tabela 25, é possível verificar que a maioria dos participantes (60,6%) professa hábitos de consumo cultural, enquadrando-se assim num contexto de capital sociocultural superior, e que apenas uma minoria (39,4%) revelou enquadrar-se num contexto de capital sociocultural inferior.

Tabela 26 - Contexto Religioso dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem

Contexto Religioso	F	%	% cum
Religioso Praticante	463	53,2	53,2
Religioso Não Praticante	283	32,5	85,6
Não Religioso	125	14,4	100,0
Total	871	100,0	

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; % cum - Percentagem acumulada

Um levantamento relativo ao contexto religioso apresentado na Tabela 26 permitiu enquadrar os participantes em função da sua atividade religiosa professada, verificando-se que a maioria se define como *religioso praticante* (53,2%), seguindo-se os que se dizem *religiosos não praticantes* (32,5%) e, por fim, os *não religiosos* (14,4%).

Tabela 27 - Número de Retenções Académicas dos Alunos da Amostra, expressas em Frequência e em Percentagem

Retenções Académicas	F	%	% cum
0	710	81,5	81,5
1	122	14,0	95,5
>1	39	4,5	100
Total	871	100,0	

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; % cum - Percentagem acumulada

Pelos dados recolhidos e apresentados na Tabela 27, referentes ao número de retenções académicas, fator associado ao desempenho académico dos adolescentes participantes na 2ª etapa de investigação, verifica-se que a maioria (81,5%) refere nunca ter ficado retido num determinado nível escolar, 14,0% refere ter sido retido de ano uma única vez e apenas 4,5% se viu retido mais do que uma vez no mesmo nível escolar.

Para além dos dados recolhidos através do questionário sociodemográfico, também o questionário de Estilos Educativos Parentais permitiu a recolha de

informação passível de caracterizar a amostra em função da referida variável, tal como se apresenta de seguida, na Tabela 28.

Tabela 28 – *Estilo Educativo Parental* percecionado pelos Participantes da Amostra, expresso em Frequência e em Percentagem

Estilo Educativo Parental	F	%	% cum
Competente	645	74,1	74,5
Autoritário	205	23,5	97,6
Permissivo	21	2,4	100
Total	871	100,0	

Legenda: F - Frequência; % - Percentagem; % cum - Percentagem acumulada

Verifica-se, a partir dos dados apresentados na Tabela 28, que a maioria dos participantes da amostra (74,1%) se percebe num estilo educativo competente, seguindo-se o estilo autoritário (23,5%) e apenas uma baixa percentagem (2,4%) professa um estilo educativo permissivo.

Na 2ª etapa da presente investigação apenas alguns dos elementos de caracterização sociodemográfica foram considerados como objeto de estudo, devido aos constrangimentos já anteriormente referidos, decorrentes da reformulação do *design* inicial da investigação. Ainda assim, a opção da sua manutenção no questionário sociodemográfico do *IAMA* prende-se com a noção da relevância das mesmas face à temática da *Mentira na Adolescência* e à intenção da investigadora em retomar, em estudos futuros, a sua análise.

3.3. Fontes de Dados

3.3.1. *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)*

O interesse pelo tema da *mentira* na adolescência, já anteriormente justificado pela atividade profissional e académica desempenhada pela investigadora, conduziu ao esboço de um protocolo de investigação que permitiu sistematizar muitos dos pressupostos já reconhecidos sobre o assunto e assim evidenciar, por um lado, as lacunas existentes, por outro os aspetos revelantes que, no âmbito de uma

investigação desta natureza em Psicologia da Educação, se consideraram meritórios de uma análise mais consistente.

Para a recolha de dados essenciais à análise e compreensão da problemática em questão, face às opções metodológicas, tornou-se imperativa a pesquisa de um instrumento com qualidades psicométricas que permitisse responder aos objetivos de investigação estabelecidos. No entanto, dadas as especificidades associadas ao trabalho delineado, nomeadamente a abrangência de aspetos relativos à *mentira* que se pretendiam estudar, assim como as características do público-alvo requerido, considerou-se, após um longo período temporal de pesquisas e de contactos estabelecidos a nível nacional e internacional com especialistas na área em estudo, que a aparente inexistência de um instrumento específico e adequado aos objetivos estabelecidos, levaria à necessidade de construção de um novo.

Neste sentido, desenvolveu-se o *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)*, constituído por diversos questionários independentes, relativos a cada uma das dimensões de *mentira* em estudo.

Todos os procedimentos de desenvolvimento, constituição, administração e validação do IAMA serão apresentados de seguida, no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4. Etapas de Investigação*.

3.4. Etapas de Investigação

Tal como já anteriormente explanado no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.1. Opções Metodológicas*, a reformulação do *design* inicial do estudo, justificada com a aparente inexistência de instrumentos psicométricos especificamente ajustados ao objetivo principal inicialmente centrado na análise das concepções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses e na interpretação das eventuais diferenças encontradas em função das variáveis sugeridas na literatura, levou à necessidade de desenvolvimento e validação de um instrumento adequado e, conseqüentemente, à criação de duas etapas distintas de investigação, as quais se descrevem agora em pormenor.

3.4.1. Primeira Etapa - Estudo de Desenvolvimento e Validação do IAMA

3.4.1.1. Objetivos do Estudo

O estudo de desenvolvimento e validação do IAMA, integrado no 1º e 2º objetivos específicos de investigação previamente delineados no *Capítulo 1 – Introdução, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*, teve o intuito principal de criar um instrumento psicométrico válido para a população adolescente portuguesa que possibilitasse o desenvolvimento dos restantes objetivos de investigação, isto é, a obtenção de informações válidas e fiáveis sobre o tema da *mentira* na adolescência.

Para tal procurou-se, ao longo de todo o processo, garantir que as questões fossem adequadas à população em estudo em termos de linguagem, compreensão e apresentação e que o instrumento avaliasse efetivamente as dimensões que se pretendiam conhecer sobre a *mentira*.

Descrever-se-ão, nas próximas páginas, as várias versões experimentais do IAMA, correspondentes às distintas fases do seu processo de desenvolvimento e validação.

3.4.1.2. Procedimentos

O desenvolvimento do IAMA resulta de um intenso e longo processo de pesquisas e de trabalho que, nesta secção, se dará a conhecer.

Dada a diversidade de dimensões que se pretendia inicialmente avaliar relativamente à *mentira*, e perante o reconhecimento da necessidade de se proceder ao desenvolvimento de um novo instrumento psicométrico, admitiu-se fazer sentido que o mesmo viesse a apresentar-se na forma de um conjunto de vários questionários independentes e não como um questionário único, razão pela qual se estabeleceu à partida que a sua designação incluiria o termo “Instrumento” e não “Questionário”. Face às características da população alvo – adolescentes – concebeu-se um modelo de conjunto de questionários estruturados, de respostas fechadas, com o objetivo de formular as mesmas questões, na mesma forma e sequência, a cada um dos participantes, reduzindo-se em simultâneo o leque de respostas possíveis e a influência de variáveis exógenas. Perspetivou-se, nesta fase, a estrutura básica do instrumento, o tipo de itens a incluir e as variáveis a considerar, delineando-se ainda o

tipo de instruções e o modelo de escalas de avaliação, com os respetivos códigos e pontuações.

Procedeu-se então à revisão de estudos empíricos onde se procuraram potenciais questionários para cada uma das dimensões que se pretendiam estudar e que pudessem ser usados ou adaptados para integrarem no *IAMA*. Pesquisaram-se também, nesta fase, questionários de natureza sociodemográfica que servissem o propósito de avaliar especificamente as variáveis referidas na literatura como potencialmente influentes nas conceções de *mentira* dos adolescentes. No entanto, face às especificidades inerentes ao trabalho, apenas se encontraram questionários considerados potencialmente adaptáveis a uma minoria das dimensões e variáveis que se pretendiam estudar, pelo que se tornou evidente a necessidade de desenvolver instrumentos inéditos, especificamente adequados, para todos os restantes. Neste sentido, deu-se início ao estabelecimento de contactos com os autores originais dos questionários encontrados, no sentido de solicitar autorização para a adaptação e utilização dos mesmos e procedeu-se simultaneamente ao desenvolvimento de itens para os questionários inéditos, com base em trabalhos de reconhecida relevância na área, respeitando-se neste caso, um conjunto de medidas recomendadas na literatura. Gatti (2004, p.13) afirma que “no emprego dos métodos, as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistémica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações”. Assim, todo o processo de elaboração dos itens teve início com um exercício da revisão teórica, o qual auxiliou na deteção de ideias e de palavras-chave para a abordagem do tema junto de uma população adolescente. Durante todo o processo, a ordem alternada por que foram apresentados os itens foi criteriosamente pensada em função dos fatores existentes em cada questionário, assim como a seleção dos termos a utilizar, uma vez que estes são elementos referenciados como potencialmente influentes na interpretação das questões e consequentes respostas a um questionário (Bell, 2006). Seguindo a sugestão de Neiva (1942) que dizia que “um teste artificialmente aplicado, solicitando informações sobre os elementos de uma situação que não se vive nesse momento, pouco significado psicológico possui” (p.75), tomou-se em consideração que o conteúdo das questões deveria despertar interesse e aumentar a motivação para responder ao questionário, pelo que tanto em termos de vocabulário como em termos de construção frásica dos itens, se procurou sempre recorrer a um modelo que fosse familiar ao público-alvo. Coleman e Kay (1981) confirmam que a maioria das pessoas tem dificuldade em compreender itens que utilizem exemplos pouco comuns no seu quotidiano, tendendo por isso a aproximá-las de outras que lhes sejam mais familiares e podendo assim, deturpar a sua natureza.

Tal como no trabalho experimental de Coleman e Kay (1981), também aqui houve um esforço em minimizar a margem de abstração associada a cada item, procurando escrever enunciados semelhantes para cada item, em que a única variável fosse efetivamente a que se pretendia estudar.

A dimensão física do *IAMA* foi uma preocupação imediata e constante, uma vez que, se por um lado o ensaio de um instrumento requeria a inclusão de toda a informação necessária para análise, o que levaria ao desenvolvimento de um documento bastante extenso, por outro lado, existia o risco real de os participantes desistirem, se desinteressarem, ou de preencherem aleatoriamente o questionário para encurtar a sua duração. Procurou-se de forma sistemática, evitar que o instrumento se estendesse a uma dimensão tal, que se tornasse ameaçadora à qualidade de respostas devolvidas, tendo por base o princípio de que a clareza e o rigor na apresentação do instrumento, deverão ser tão relevantes quanto a comodidade ou o agrado para o inquirido.

Por fim, de forma a minimizar o dispêndio de atenção do inquirido nas instruções de preenchimento dos questionários, optou-se por uniformizar o modelo de resposta em todo o instrumento, decidindo-se assim que todos os questionários integrantes do *IAMA* seriam avaliados em escalas não comparativas do tipo *Likert*, que permitissem interpretar o grau de concordância ou discordância relativamente a cada situação presente em cada item (Hill & Hill, 2012; Pereira, 2008). Tendo em vista o processo de tratamento dos dados, ponderou-se, nesta fase, estabelecer o espectro de respostas habitualmente associadas a este tipo de escalas, em cinco opções de escolha (e.g. “1 – *Discordo completamente*; 2 – *Discordo*; 3 – *Não concordo nem discordo*; 4 – *Concordo*; 5 – *Concordo completamente*”). A cada uma das opções de resposta, atribuiu-se uma cotação entre 1 e 5 pontos, respetivamente, facilitando o posterior tratamento de dados. Teve-se em atenção a reconversão de cotações, necessária no caso dos itens inversos aplicados com o intuito de “quebrar a tendência à resposta estereotipada” (Veiga, 1995, p.97).

Tratando-se da aplicação de um instrumento inédito, elaborado a partir de estudos anteriormente desenvolvidos (Martins, 2009; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011), mas ainda não experimentado, considerou-se pertinente que, durante as primeiras versões, sujeitas a ensaios prévios e a testes-piloto, se incluísse uma questão aberta e se deixasse um espaço livre para recolha de comentários voluntários, os quais poderiam fornecer informações adicionais a incluir nas versões subsequentes.

Em suma, pode considerar-se que, como linhas de orientação ética para o desenvolvimento do *IAMA*, se seguiram as sugestões anunciadas por Neiva (1942)

que, por sua vez, se inspirou nas condições enunciadas por Hartshorne e May (1928), consideradas essenciais para a avaliação da *mentira* através de um instrumento de auto relato:

A situação realizada pelo teste será a mais natural possível e deve ser controlável; a situação e o teste darão a todos os observados a mesma possibilidade de manifestar a conduta que se deseja estudar; nenhum teste submeterá o aluno a uma pressão moral superior à que ele encontra no curso da sua vida; o teste não deve colocar o observado e o observador em falsas relações sociais; o teste não deve suscitar suspeitas aos sujeitos; a atividade exigida ao observado deve ter um valor real para ele; o teste não deve ser prejudicado pela publicidade; se os testes se destinam a estudos estatísticos, devem ser testes de grupo de fácil aplicação e bastante curtos; os resultados devem ser claros e não equívocos; os resultados devem ser quantitativos (Neiva, 1942, p.71).

Em qualquer questionário desta natureza, deve estar sempre presente ao investigador, a real ameaça da falta de honestidade na resposta do inquirido, influenciada pela noção socialmente adquirida de “resposta desejável”. Num questionário como este, que prevê avaliar atitudes do sujeito sobre o seu próprio padrão de utilização da *mentira*, o risco de enviesamento de resultados causado por este fator é muito superior (Carreteiro, 2004), porque como “ a *mentira* é vista como um comportamento negativo, as pessoas tendem a não ser completamente honestas sobre o seu próprio comportamento” (Engels et al., 2006, p.951). Heillman (2012) confirma que a *mentira* é uma questão duplamente difícil de ser analisada em autorrelato uma vez que, o ser humano para além de ter a tendência de mentir, muitas vezes mente sobre o facto de ter mentido, o que representa um franco obstáculo ao acesso a respostas honestas num questionário que pretende analisar a *mentira* do próprio sujeito. A título de exemplo, Lima (2003) refere que em sociedades como a judaico-cristã ocidental, onde a *mentira* tem uma conotação negativa muito forte, este exercício de recolha de dados auto professados tem sido dificultado, já que os inquiridos se recusam a participar, alegando não mentirem nem conhecerem quem o faça. Já em 1942, num estudo nacional, Neiva evidenciava resultados como “47% dos jovens que afirmaram nunca terem mentido indicavam pessoas a que costumavam mentir” (p.83), os quais evidenciam a problemática aqui discutida.

Perante este facto e dada a natureza desta investigação, que não prevê, como noutros casos, o cruzamento dos resultados auto professados de adolescentes, com a

opinião de pais ou professores que os confirmem, para além dos cuidados éticos que se procuraram respeitar durante a elaboração dos enunciados e na administração dos instrumentos que mais adiante se descreverá, recorreu-se a um conjunto de técnicas que permitiram controlar a veracidade das respostas, tal como a inclusão dos já referidos itens inversos e, posteriormente, a análise de índices de consistência interna.

3.4.1.2.1. 1ª versão do IAMA

A primeira versão do IAMA, materializada em abril de 2012, resultou assim da integração de um questionário adaptado, o *Questionário Aceitabilidade da Mentira* (*Lie Acceptability Scale* de C. Oliveira & Levine, 2008), para o qual se obteve autorização expressa para tradução e adaptação pelos respetivos autores originais (Apêndice A) e de sete questionários inéditos: *Aplicação da Mentira*, baseado em trabalhos anteriores da mesma autora da presente investigação (Martins, 2009); *Conteúdos da Mentira*, baseado nos trabalhos de Jensen et al. (2004) e de Martins (2009); *Motivação da Mentira* e *Gravidade da Mentira*, baseados nos trabalhos de Jensen, Arnett, Feldman & Cauffman (2002), Jensen et al. (2004) e Scholl e O'Hair (2005); *Conceptualização da Mentira*, *Atitude face à Mentira* e *Intencionalidade da Mentira*, baseados nos trabalhos de Rugbeer (2005), Scholl e O'Hair (2005) e Martins (2009).

Com o intuito de, na 2ª etapa de investigação, se proceder à análise das concepções de *mentira* dos adolescentes em função das variáveis consideradas na literatura, desenvolveram-se ainda dois questionários anexos: um *Questionário Sociodemográfico (QSD)* onde se solicitaram informações relativas a idade, género, nacionalidade, religião, nível de escolaridade, número de retenções académicas, tipo de instituição escolar, localização da instituição escolar, composição e características do agregado familiar e habilitações literárias e profissões do(s) encarregado(s) de educação; e um *Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)* adaptado a partir do *Parenting Style Measure* de Lamborn et al. (1991) (Apêndice B).

Todos os questionários foram apresentados em tabelas independentes de limites definidos, de forma a facilitar a leitura dos itens e a induzir o preenchimento das respostas nas respetivas linhas. Desenvolveram-se enunciados de instrução de preenchimento para cada um dos questionários, em função do respetivo objetivo, à frente dos quais se apresentou uma escala gráfica de modelo de resposta, com o intuito de informar sobre a graduação qualitativa atribuída a cada um dos 5 pontos da escala de *Likert*. Com exceção para QSD, todos os restantes questionários foram avaliados numa escala tipo *Likert* com 5 opções de resposta.

Na formulação dos enunciados de instrução que antecedem os itens de cada questionário, teve-se em atenção a forma de tratamento a usar, tendo-se optado pelo modo informal “tu”, em alternativa ao formal “você”, por se considerar que aumentava o sentimento de identificação e proximidade entre o participante e o instrumento. Houve igualmente o cuidado de, na formulação das instruções de preenchimento, acautelar situações que o pudessem comprometer, nomeadamente no que diz respeito ao conteúdo de determinados itens que poderiam não ser aplicáveis a todos os participantes (e.g. “*Minto ao(s) meu(s) irmão(s)*”). Nestes casos, para além de se considerarem entre parêntesis as várias formas possíveis de referência ao inquirido, em género (masculino/feminino) e em número (singular/plural), foi incluída no enunciado de instrução de preenchimento, uma nota a solicitar que se riscassem os itens que não se aplicassem à sua situação (e.g. “*Se alguma das situações não se aplicar ao teu caso, risca a respetiva frase. Por exemplo se não tiveres irmãos, risca a frase 7*”).

Foram também incluídas, em anexo a determinados itens, notas esclarecedoras, apresentadas entre parêntesis, com termos ou sinónimos que auxiliassem a compreensão do conteúdo questionado (e.g. “*Assinala com um “X”, de 1 a 5, a frequência com que mentes, sobre cada um dos seguintes assuntos: [...] Festas e saídas (para onde vou; com quem vou; a que horas regresso...)*”). Sobre este aspeto, Hill e Hill (2012) recordam que “são muitas as pessoas que têm vocabulários e habilitações literárias restritos” (p.95), sendo por vezes preferível a adição de notas esclarecedoras, à falta de compreensão dos itens e consequente ausência ou enviesamento de resposta.

Procurou ainda evitar-se a despersonalização dos itens, substituindo-se expressões vagas como “pessoas da tua idade”, para enunciados mais pessoais, que fossem lidos e interpretados como se tivessem sido escritos especificamente para o inquirido, recorrendo a expressões objetivas como “tu” ou “na tua família”.

Houve o cuidado de adequar a especificidade temporal ao conteúdo de determinados itens, optando-se, por exemplo, por expressões como “*quantas vezes, na última semana, mentiste ao teu pai*” em detrimento de outras mais vagas e potencialmente mais ambíguas, como “*há quanto tempo não mentes ao teu pai*”, procurando-se ainda uma redução da complexidade frásica, evitando-se itens longos ou demasiado complexos, com informação entre vírgulas ou travessões. A estrutura básica da 1ª versão do IAMA e respetivos anexos, pode ser consultada na Tabela 29:

Tabela 29 – Estrutura e Conteúdo da 1ª versão do IAMA e respetivos anexos

Estrutura	Conteúdo
Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da instituição; • Identificação do instrumento; • Objetivos gerais do instrumento; • Solicitação de colaboração; • Solicitação de respostas sinceras; • Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; • Agradecimento; • Data;
Grupo I	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionário Sociodemográfico</i> (11 itens); • <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais</i> (<i>Parenting Style Measure</i> de Lamborn et al., 1991) (18 itens);
Grupo II	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questão aberta sobre a definição de Mentira</i>; • <i>Questionário Aplicação da Mentira</i> (6 itens); • <i>Questionário Conteúdos da Mentira</i> (6 itens); • <i>Questionário Motivação da Mentira</i> (28 itens); • <i>Questionário Conceptualização da Mentira</i> (16 itens); • <i>Questionário Atitude face à Mentira</i> (19 itens); • <i>Questionário Intencionalidade da Mentira</i> (6 itens); • <i>Questionário Aceitabilidade da Mentira</i> (<i>Lie Acceptability Scale</i> de C. Oliveira & Levine, 2008) (11 itens); • <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimento;

Muito embora se tenha alcançado o objetivo primordial de englobar num só instrumento, todas as dimensões da *mentira* que se consideraram inicialmente para a presente investigação, reconheceu-se após a sua materialização em dez páginas, que o documento recém-formado, constituído por um total de 133 itens, se apresentava demasiado extenso e repetitivo em termos de instruções solicitadas em cada questionário, pelo que deveria ser repensada a sua estrutura, a fim de ser viável a sua administração a um público-alvo adolescente em contexto de sala de aula.

3.4.1.2.2. 2ª versão do IAMA

Tendo em consideração as fragilidades anotadas na versão inicial do instrumento, foi uma preocupação central durante o desenvolvimento da 2ª versão, em maio de 2012, a sua reorganização estrutural do instrumento de forma a melhorar os vários aspetos registados.

Assim, a primeira e mais significativa alteração efetuada resultou na fusão dos questionários *Aplicação da Mentira*, *Conteúdos da Mentira* e *Motivação da Mentira* num grupo único, bem como dos questionários *Conceptualização da Mentira*, *Atitude face à Mentira*, *Intencionalidade da Mentira* e *Aceitabilidade da Mentira* noutra grupo único, em função das semelhanças partilhadas, tanto ao nível das instruções de preenchimento como em termos de opções de resposta, permitindo dessa forma a rentabilização de espaço com vista à diminuição da extensão física do IAMA. De notar que foram respeitados os critérios, recomendados na literatura, de distribuição alternada de itens em função dos fatores ou categorias existentes em cada questionário. Foram ainda adicionados itens considerados pertinentes, pela revisão da literatura assim como pelos especialistas consultados, e anteriormente não incluídos nos questionários inéditos (e.g. “*Minto a desconhecidos*”), garantindo-se simultaneamente que apenas os itens relevantes fossem incluídos e que todos esses se encontrassem bem redigidos, sem gralhas ou incongruências gramaticais.

O aspeto visual do instrumento foi reconsiderado, nomeadamente no que diz respeito ao tamanho e tipo de fonte, ao realce de certas palavras e à renumeração de grupos e subgrupos do instrumento, resultantes das alterações recém-efetuadas.

Tendo em conta o público-alvo do instrumento, o contexto de administração previsto e o tratamento de dados desejado, procurou garantir-se uma linguagem simples, objetiva e sem termos vagos ou ambíguos. A estrutura básica da 2ª versão do IAMA e respetivos anexos, pode ser consultada na Tabela 30:

Tabela 30 – Estrutura e conteúdo da 2ª versão do IAMA e respetivos anexos

Estrutura	Conteúdo
Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da instituição; • Identificação do instrumento; • Objetivos gerais do instrumento; • Solicitação de colaboração; • Solicitação de respostas sinceras; • Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; • Agradecimento; • Data;
Grupo I	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionário Sociodemográfico</i> (11 itens); • <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais</i> (<i>Parenting Style Measure</i> de Lamborn et al., 1991) (18 itens);

Estrutura	Conteúdo
Grupo II	<ul style="list-style-type: none"> • Questão aberta sobre a definição de <i>Mentira</i>; • Fusão de questionários <i>Aplicação da Mentira</i>, <i>Conteúdos da Mentira</i> e <i>Motivação da Mentira</i> (43 itens); • Fusão de questionários <i>Conceptualização da Mentira</i>, <i>Atitude face à Mentira</i>, <i>Intencionalidade da Mentira</i> e <i>Aceitabilidade da Mentira</i> (52 itens); • Questionário <i>Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimento

Apesar de o resultado final observado na 2ª versão do IAMA corresponder à intenção que motivou a reestruturação da versão anterior, nomeadamente no que diz respeito à redução da sua dimensão global (passando a ter 9 páginas), e à eliminação de instruções idênticas em grupos distintos (fundindo-se questionários com instruções semelhantes num mesmo grupo), o produto final obtido não reunia ainda as condições estruturais e estéticas consideradas pela investigadora como suficientes, para a sujeição do instrumento a uma primeira análise externa.

Por outro lado, quase em simultâneo, obteve-se por via eletrónica, a autorização explícita (Apêndice C) dos autores de *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995) para a utilização e/ou adaptação desse questionário de estilos educativos parentais, considerado pela investigadora como mais adequado relativamente ao anterior.

Neste sentido, ponderando entre a disponibilidade temporal e a qualidade do instrumento, decidiu-se pela reformulação da 2ª versão do IAMA.

3.4.1.2.3. 3ª versão do IAMA

A principal alteração efetuada sobre a segunda versão do documento centrou-se na substituição do QEEP *Parenting Style Measure* de Lamborn et al. (1991), pela adaptação do QEEP *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* de Robinson et al. (1995). Muito embora se considere este último mais simples, claro e adequado aos objetivos da investigação face ao conteúdo dos respetivos itens, o mesmo foi originalmente desenvolvido para ser respondido por pais acerca da forma como interagem com os seus filhos e avaliado numa escala do tipo *Likert* com seis opções de resposta, pelo que obrigou ao trabalho de adaptação dos itens, mantendo-se a mesma estrutura e conteúdo, no sentido de vir a ser respondido por adolescentes sobre a forma como percecionam a sua relação com os pais, tendo-se também

modificado a escala Likert para cinco opções de resposta, em conformidade com os restantes questionários do *IAMA*.

Com o objetivo de melhorar a apresentação do documento, cuja dimensão voltou a aumentar com a substituição do *QEEP*, tomou-se ainda a decisão, nesta fase, de passar para o final do instrumento, a questão aberta relativa à definição de *mentira*.

A estrutura básica da 3ª versão do *IAMA* e respetivos anexos, desenvolvida durante o mês de junho de 2013, apresenta-se de seguida, na Tabela 31:

Tabela 31 – Estrutura e conteúdo da 3ª versão do *IAMA* e respetivos anexos

Estrutura	Conteúdo
Capa	<ul style="list-style-type: none">• Identificação da instituição;• Identificação do instrumento;• Objetivos gerais do instrumento;• Solicitação de colaboração;• Solicitação de respostas sinceras;• Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados;• Agradecimento;• Data;
Grupo I	<ul style="list-style-type: none">• <i>Questionário Sociodemográfico</i> (11 itens);• <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais (Parenting Style and Dimensions Questionnaire</i> de Robinson et al., (1995) (30 itens);
Grupo II	<ul style="list-style-type: none">• Fusão de questionários <i>Aplicação da Mentira, Conteúdos da Mentira e Motivação da Mentira</i> (43 itens);• Fusão de questionários <i>Conceptualização da Mentira, Atitude face à Mentira, Intencionalidade da Mentira e Aceitabilidade da Mentira</i> (52 itens);• <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);• Questão aberta sobre a definição de <i>Mentira</i>;
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">• Agradecimento

As análises prévias do documento e as sucessivas alterações que foram sendo feitas revelaram-se determinantes para a melhoria da sua qualidade, sendo que, se considerou finalmente apto para uma primeira avaliação.

Tendo como principal intuito, verificar a relevância, a clareza e a compreensão dos itens até então formulados, solicitou-se a colaboração de quatro peritos (docentes universitários, doutorados nas áreas de Psicologia da Educação e Ciências da Educação, especialistas em Estatística e Psicomетria), uma psicóloga escolar e dez jovens com características gerais semelhantes à da amostra final, cujos contributos foram decisivos para melhorar o questionário, tornando-o mais adequado e mais próximo do interesse dos adolescentes.

Aos especialistas em psicometria foi pedido que analisassem individualmente cada um dos itens do *IAMA* e dos respetivos anexos, verificando se os termos eram claros e sem ambiguidades e se a linguagem era acessível e adequada a adolescentes do 7º e 10ºano. Solicitou-se ainda que avaliassem a pertinência dos itens. Esta estratégia permitiu aumentar a confiança na pertinência teórica dos itens e assim responder, em parte, a questões relativas à validade de conteúdo já que, tendo sido sugerido aos juízes que baseassem suas opiniões na sua própria experiência investigativa e sabendo que cada um deles apresenta um background único e distinto, se verificou, genericamente, concordância nas suas opiniões.

Junto da psicóloga escolar foi possível apurar, em função da sua experiência profissional na administração e análise de inquéritos a adolescentes, as potenciais dificuldades de preenchimento que viriam a ser sentidas pelos alunos, os termos que poderiam levantar maiores dúvidas ou comprometer as respetivas respostas, assim como uma estimativa do tempo médio necessário para o preenchimento integral do documento.

Durante este primeiro exercício de avaliação externa, especialmente junto do grupo de dez adolescentes que participaram, anotaram-se todas as dúvidas que foram surgindo, assim como as sugestões, as críticas e as reações manifestadas, prestando-se especial atenção à análise das informações informais por eles deixadas ao longo do instrumento e não só nos espaços para observações, e que incluíram comentários, setas de sinalização de gralhas e ainda sublinhados de vocábulos que desconheciam. Aproveitou-se ainda a mesma oportunidade para cronometrar o tempo médio de preenchimento do *IAMA* e respetivos anexos, assim como para recolher opiniões relativas à sua dimensão e aceitação ou interesse por parte do público-alvo.

O conjunto de informações recolhidas junto dos participantes da primeira análise externa ao *IAMA*, justificou a reformulação da sua 3ª versão.

3.4.1.2.4. 4ª versão do *IAMA*

Para o desenvolvimento da 4ª versão do *IAMA*, procedeu-se a todas as alterações sugeridas pelos peritos e colaboradores que analisaram a versão anterior: modificou-se a capa do instrumento, reformulando-se a informação do cabeçalho, retirando-se a palavra “Questionário”, substituindo-se o nome *Instrumento Multidimensional de Avaliação de Mentira na Adolescência* por *Instrumento de Avaliação de Mentira na Adolescência* e eliminando-se o excerto que solicitava repostas sinceras (“*Todos os dados que fornecidos serão anónimos e confidenciais e não há respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que sejas o mais sincero*”).

possível”). Correndo-se o risco de que, expondo o tema e objetivo da investigação no título do instrumento, os participantes não cooperantes dessem intencionalmente respostas falsas ou, os participantes demasiado cooperantes procurassem dar as respostas que considerassem moralmente mais corretas, perspicazes ou simpáticas (Coleman & Kay, 1981) e, de um modo ou de outro, estar-se à partida a contribuir para uma maior taxa de resultados enviesados, considerou-se contudo importante que houvesse alguma contextualização relativa à colaboração que era solicitada; alteraram-se as instruções de preenchimento de cada questionário, ou grupo de questionários, reescrevendo-se as legendas das respetivas escalas num local mais próximo dos algarismos a assinalar pelo participante; sombrearam-se linhas alternadas em cada questionário, ou grupo de questionários, de forma a facilitar a leitura individual de cada item; recolocou-se o grupo da questão aberta no início do instrumento, após os instrumentos anexos (QSD e QEEP), para que os participantes respondessem de forma autêntica e não se sentissem influenciados pelo conteúdo dos questionários apresentados; reorganizou-se a numeração de grupos e subgrupos, em função das alterações recém-efetuadas; reviu-se a tradução de alguns itens e simplificou-se o conteúdo de outros (e.g. *Os meus pais dão-me uma palmada quando digo ou faço alguma coisa errada; Os meus pais batem-me quando faço alguma coisa errada*); substituíram-se determinadas palavras e expressões por outras mais perceptíveis na cultura adolescente nacional (e.g. *Os meus pais cedem facilmente quando faço uma birra; Os meus pais cedem facilmente quando eu insisto muito numa coisa*); reformularam-se itens ambíguos, de duplo sentido ou pouco específicos, que comportassem em simultâneo mais do que uma ideia (e.g. *Os meus pais estão atentos aos meus sentimentos e necessidades. Os meus pais estão atentos aos meus sentimentos*); acrescentou-se um exemplo de preenchimento em determinados campos de resposta aberta no questionário sociodemográfico (e.g. *Nos campos “Parentesco”, “Profissão atual” e “Habilitações literárias”, deu-se como exemplo de preenchimento “Pai”, “Jornalista”, “Licenciatura”, respetivamente*), sobre risco de ser pouco claro ou abrir espaço à escrita de informação que pudesse identificar os participantes; corrigiram-se, por fim, erros e gralhas encontrados ainda na 3ª versão. A estrutura básica da 4ª versão do IAMA e respetivos anexos, apresenta-se de seguida, na Tabela 32:

Tabela 32 – *Estrutura e conteúdo da 4ª versão do IAMA e respetivos anexos*

Estrutura	Conteúdo
Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da instituição; • Identificação do instrumento; • Solicitação de colaboração; • Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; • Agradecimento; • Data;
Grupo I	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionário Sociodemográfico</i> (11 itens); • <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais (Parenting Style and Dimensions Questionnaire</i> de Robinson et al. (1995) (30 itens);
Grupo II	<ul style="list-style-type: none"> • Questão aberta sobre a definição de <i>Mentira</i>; • Fusão de questionários <i>Aplicação da Mentira, Conteúdos da Mentira e Motivação da Mentira</i> (43 itens); • Fusão de questionários <i>Conceptualização da Mentira, Atitude face à Mentira, Intencionalidade da Mentira e Aceitabilidade da Mentira</i> (52 itens); • <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimento

Depois de concretizadas as alterações sugeridas na primeira análise externa que culminaram na formulação da 4ª versão do *IAMA*, partiu-se para o primeiro teste piloto, o qual contou com 25 adolescentes selecionados aleatoriamente numa amostra de conveniência, 13 raparigas e 12 rapazes, junto dos quais se pretendia ensaiar o conjunto de processos de administração do *IAMA* a serem aplicados na amostra final. Tendo como objetivos principais, a deteção de erros e o contacto com questões imprevistas que pudessem surgir na administração do instrumento, e aproveitando para reavaliar a consistência e da clareza dos itens, assim como a reação dos sujeitos às instruções de resposta e o tempo médio necessário para completar o documento, solicitou-se aos participantes que, para além de preencherem os questionários, assinalassem as eventuais palavras desconhecidas e gralhas encontradas e ainda que, no final, fizessem comentários ou sugestões decorrentes da sua experimentação.

Analísaram-se os dados recolhidos no primeiro teste-piloto no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences* – versão 19) e testou-se a fidelidade dos itens, verificando-se a consistência interna pelo *alfa de Cronbach*. Com base nos resultados obtidos, a autora, juntamente com dois dos peritos envolvidos na primeira avaliação externa ao *IAMA*, ponderou, apesar de todos os constrangimentos existentes de natureza económica, temporal e burocrática, a revisão dos dados e resultados obtidos e a formulação de uma 5ª versão do *IAMA*, com vista à posterior realização um novo teste-piloto que trouxesse maior segurança ao instrumento, antes

da sua administração final. Foi sugerida a técnica de “*Translate – Translate back*” (Hill & Hill, 2012, p.81) de forma a verificar se alguns dos valores mais fracos obtidos, não estariam relacionados com o processo de tradução realizado para português, a partir da escala original.

3.4.1.2.5. 5ª versão do IAMA

O início dos trabalhos de reformulação da 4ª versão do instrumento, coincidiu com a tomada de conhecimento, por parte da investigadora, da existência de uma versão melhorada e mais recente do mesmo QEEP em uso, o *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* (Robinson et al., 2001), pelo que se tomou a decisão de substituí-la pela antiga já que esta nova, apelidada de *short version* apesar de conter mais dois itens do que a anterior, na sua forma original apresentava melhores resultados ao nível da fiabilidade e consistência interna relativamente à anterior.

Recorreu-se assim neste caso específico, tal como em todos os restantes questionários que tinham sido inicialmente traduzidos pela investigadora, da língua original para português, ao método de tradução sugerido, “*Translate – Translate back*” (Hill & Hill, 2012, p.81), com o objetivo de se minimizar as deturpações e lapsos de informação por vezes ocorridas nos processos de tradução simples e assim obter-se uma versão traduzida que correspondesse o mais possível ao texto original mantendo as propriedades originais do instrumento (Pasquali, 1998) e que, em simultâneo, respeitasse a sintaxe, gramática e especificidades da língua de destino.

Em termos gerais, este processo contou com a intervenção de dois peritos externos, tradutores bilingues especialistas em traduções português-inglês e inglês-português e compreendeu cinco etapas principais sugeridas na literatura (Hill & Hill, 2012, p.81): numa primeira etapa, um dos tradutores, contextualizado com a temática e com os objetivos do estudo, procedeu à tradução da escala original, em inglês, para a língua portuguesa. Seguiu-se a etapa de adaptação dos itens face aos objetivos específicos do estudo, eliminando-se o conteúdo considerado irrelevante mas garantindo o sentido original da frase. Foram, nesta fase, discutidas alterações de termos ou de estruturas frásicas, com vista a avaliar se a formulação dos itens traduzidos e adaptados fora feita de modo claro e adequado para os adolescentes. No geral, a semântica das questões foi mantida e as breves modificações necessárias, restringiram-se à substituição de termos pouco comuns, por sinónimos mais frequentes no quotidiano dos jovens.

Numa terceira etapa, pretendendo-se uma contra tradução para a língua inglesa, solicitou-se ao segundo tradutor que, sem ter conhecimento da escala original nem dos objetivos do estudo, procedesse à tradução da versão portuguesa adaptada.

Na etapa seguinte do processo, o primeiro tradutor e a autora do estudo, procederam juntos à análise e comparação das duas versões na língua original. Atendendo às adaptações efetuadas, considerou-se correspondente a informação da contra tradução face à escala inicial, pelo que se deduziu que o conteúdo da versão portuguesa adaptada se aproximava do conteúdo da versão original. No entanto e apesar de todo este exercício, como não era garantido que as propriedades originais para a população para a qual tinha sido desenvolvida se mantivessem para a população agora estudada, foi necessário avaliar o questionário face ao novo contexto. Neste sentido, a quinta etapa do processo de tradução, correspondeu à finalização da sua validação de conteúdo através da sujeição do mesmo a um segundo teste-piloto que mais adiante se descreverá.

Relativamente aos questionários inéditos, procedeu-se a pequenas alterações e ajustes nos itens cujos valores psicométricos, obtidos na análise dos resultados do 1º teste piloto, levantavam algum tipo de dúvida ou preocupação.

Sobre a questão aberta, associada à definição de *mentira*, que nas versões anteriores se incluiu no instrumento, considerou-se nesta fase que, face ao elevado número de abstenções e de respostas descontextualizadas ou impercetíveis, seria prudente e oportuno eliminá-la do *IAMA* uma vez que, não sendo essencial para a compreensão das dimensões de *mentira* em estudo, poderia revelar-se um elemento ameaçador à qualidade das restantes respostas.

Sendo esta última amostra, maior e mais diversificada do que a anterior, foi possível ainda recolher novas informações que sugestionaram a necessidade de um reajuste do documento num campo para o qual, até então, se tinha dedicado pouca atenção: o *QSD*. O elevado número de participantes que, no primeiro teste piloto, revelou desconhecer o significado de expressões como “retenção académica”, “habilitação literária” ou “agregado familiar” e que por isso tendeu a ignorar esses campos de preenchimento ou a preenchê-los de forma aleatória, levou a investigadora a rever toda a linguagem padronizada geralmente usada em fontes de dados sociodemográficos, sob pena de ver enviesados grande parte dos resultados relativos às variáveis, os quais viriam a ser necessários para a segunda etapa de investigação, durante a análise da problemática da *mentira* na adolescência. Por esta razão, na 5ª versão do documento, procedeu-se a uma revisão de termos e à substituição, no *Questionário Sociodemográfico*, da escala inicialmente apresentada relativa ao *contexto socioeconómico*, por um conjunto de questões mais específicas e melhor

adaptadas às características dos participantes e aos objetivos da investigação que passou a designar-se por *capital sociocultural*.

A estrutura básica da 5ª versão do *IAMA* e respetivos anexos, apresenta-se de seguida, na Tabela 33:

Tabela 33 – *Estrutura e conteúdo da 5ª versão do IAMA e respetivos anexos*

Estrutura	Conteúdo
Capa	<ul style="list-style-type: none">• Identificação da instituição;• Identificação do instrumento;• Solicitação de colaboração;• Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados;• Agradecimento;• Data;
Grupo I	<ul style="list-style-type: none">• <i>Questionário Sociodemográfico</i> (12 itens);• <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais (Parenting Style and Dimensions Questionnaire – short version</i> de Robinson et al., (2001), (32 itens);
Grupo II	<ul style="list-style-type: none">• Fusão de questionários <i>Aplicação da Mentira, Conteúdos da Mentira e Motivação da Mentira</i> (43 itens);• Fusão de questionários <i>Conceptualização da Mentira, Atitude face à Mentira, Intencionalidade da Mentira e Aceitabilidade da Mentira</i> (52 itens);• <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">• Agradecimento;

Procedeu-se então à sujeição da 5ª versão do *IAMA* ao segundo teste-piloto, no qual participaram 42 adolescentes, 13 raparigas e 29 rapazes, selecionados novamente de modo aleatório numa amostra de conveniência. A estes, foi solicitado o mesmo que aos participantes do estudo piloto anterior, tendo-se agora como principal objetivo, a identificação de eventuais dificuldades na interpretação dos itens e, particularmente, o teste às alterações efetuadas nesta última versão. Os dados foram novamente submetidos a análises de consistência interna no SPSS 19, permitindo inferir que, globalmente, a 5ª versão do *IAMA* apresentava indicadores satisfatórios de fidelidade, não obstante, alguns dos aspetos de clareza de linguagem foram novamente revistos pela investigadora juntamente com os especialistas, com base nas sugestões deixadas pelos participantes, o que justificou o desenvolvimento de uma 6ª versão do instrumento.

3.4.1.2.6. 6ª Versão do IAMA

A 6ª versão do *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência* teve, mais uma vez por base, as sugestões deixadas pelos peritos que acompanharam as várias fases de desenvolvimento de todo o processo, sobre os aspetos notados na análise de resultados do 2º teste piloto efetuado.

Tendo em consideração o número exagerado de itens ainda presentes nos vários questionários constituintes da 5ª versão do instrumento, tomou-se a decisão de eliminar completamente os questionários relativos às dimensões *Conceptualização da Mentira*, *Atitude face à Mentira* e *Intencionalidade da Mentira*, já que estes, para além de se considerarem dispensáveis face aos objetivos da investigação, eram aqueles que sucessivamente apresentavam valores pouco satisfatórios nas análises de fiabilidade e consistência interna e que, por esse facto, poderiam vir, de alguma forma, a debilitar o trabalho.

Aproveitando-se esta reformulação, tomou-se igualmente a decisão de substituir o questionário *Lie Acceptability Scale* (C. Oliveira & Levine, 2008) para a dimensão *Aceitabilidade da Mentira*, por outro cuja autorização para tradução e adaptação (Apêndice D) foi entretanto rececionada, *Lying In Amorous Relationships Scale* (Kaplar, 2006) e que, embora tenha requerido novo exercício de tradução pelo sistema “*Translate – Translate back*” (Hill & Hill, 2012, p.81) já acima descrito e posterior adaptação, foi considerado mais adequado às características da população-alvo.

Relativamente a factos de interpretação e de análise textual, foi discutida tanto pelos peritos como pelos adolescentes que colaboraram no 2º teste piloto, a redução do número de opções de resposta na escala Likert, de cinco para quatro, de forma a minimizar o efeito de neutralidade e evitar a tendência para a seleção da opção central, mantendo-se a intenção de forçar a tendência para um dos extremos da escala e desta forma induzir uma resposta tendencialmente positiva ou negativa. De acordo com a opinião dos jovens participantes no 2º estudo piloto, a possibilidade, apresentada posteriormente pela investigadora, de passar de cinco para seis opções de resposta, tornaria o instrumento mais complexo, exigindo maior capacidade de leitura e memorização, para além da concentração já necessária para a compreensão do conteúdo de cada item. Outra das sugestões apresentadas foi a de não limitar o tempo de administração do instrumento, já que o seu preenchimento exigia concentração para a interpretação textual, o que representa um exercício de variável dificuldade, em função da idade dos adolescentes que iriam constituir a amostra final. Foi ainda ponderada a viabilidade de inclusão de um pequeno parágrafo introdutório ao grupo de questionários específicos sobre as várias dimensões em estudo, que

fornecesse uma breve descrição do conceito de *mentira*, seguida de uma lista de termos que surgiriam ao longo do instrumento e que se apresentariam como sinónimos do primeiro (e.g. *enganar, esconder, omitir...*), tendo como objetivo, clarificar a definição e os limites do conceito em estudo, para que o mesmo pudesse ser entendido e interpretado de igual modo, por todos os participantes durante o preenchimento do *IAMA*. Indo ao encontro da ideia original que sustentou inicialmente a integração da questão aberta no instrumento, pareceu pertinente e oportuna esta nova sugestão.

No que diz respeito às qualidades visuais do documento, houve sugestões no sentido de o tornar mais atrativo, melhorando os seguintes aspetos, considerados determinantes na probabilidade de resposta (Bell, 2006): reconsiderar o tipo e o tamanho da letra (procurou usar-se uma fonte mais apelativa e que, mesmo num tamanho relativamente reduzido, fosse facilmente legível); reduzir a dimensão global do instrumento (procurou reduzir-se o tamanho da fonte e os espaços entre linhas e entre os grupos, sem contudo comprometer a leitura do seu conteúdo); acrescentar instruções gerais (inserir paginação no instrumento; referir o número total de páginas e a existência de questões impressas na frente e no verso de cada folha; terminar a sequência de questionários com a palavra “FIM”).

Assim, face às modificações efetuadas sobre a estrutura da 5ª versão do *IAMA* que, embora não tenha sofrido significativas alterações de conteúdo, viu a sua dimensão reduzir consideravelmente e substituiu o questionário de uma das dimensões, optou-se por recolocar cada um dos questionários em blocos individuais, reorganizando o documento em três grupos distintos: a *introdução*, onde se apresenta o instrumento e as instruções gerais; o *desenvolvimento*, onde se apresentam o *QSD*, o *QEEP* e os cinco questionários correspondentes a cada uma das dimensões de *mentira* em estudo; e a *conclusão*, onde se agradece a participação dos inquiridos. A estrutura básica da 6ª versão do *IAMA* e respetivos anexos apresenta-se de seguida, na Tabela 34:

Tabela 34 – Estrutura e conteúdo da 6ª versão do *IAMA* e respetivos anexos

Estrutura	Conteúdo
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do instrumento; • Identificação da população-alvo; • Identificação da autora e da instituição; • Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; • Solicitação de colaboração; • Agradecimento;

Estrutura	Conteúdo
Desenvolvimento	<p>1ª parte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionário Sociodemográfico</i> (12 itens); • <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais (Parenting Style and Dimensions Questionnaire – short version</i> de Robinson et al. (2001), (32 itens); <p>2ª parte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das possíveis definições do conceito <i>Mentira</i>; • <i>Questionário Aplicação da Mentira</i> (7 itens); • <i>Questionário Conteúdos da Mentira</i> (24 itens); • <i>Questionário Motivação da Mentira</i> (15 itens); • <i>Questionário Aceitabilidade da Mentira (Lying In Amorous Relationships Scale</i> de Kaplar (2006), (14 itens); • <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimento;

Perante as alterações efetuadas sobre a 5ª versão, nomeadamente a substituição integral do questionário *Aceitabilidade da Mentira*, tornou-se evidente a necessidade de realizar um terceiro teste piloto à 6ª versão do *IAMA*, no sentido de averiguar a sua viabilidade para uma administração final a uma amostra mais alargada. No entanto, perante a limitação temporal determinada pela aproximação do final do ano letivo que poderia comprometer a recolha de dados, tomou-se a decisão de fazer coincidir o 3º teste piloto com a administração final do *IAMA* a uma amostra representativa da população, tal como já referido no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.1. Opções Metodológicas*.

Procedeu-se assim, de imediato, ao desenvolvimento de uma versão *online* do *IAMA*, tendo por base questões de natureza ecológica, económica, logística e temporal. Esta versão, disponibilizada no domínio *Google Drive* em <http://questionario-IAMA.blogspot.pt/>, reproduzindo integralmente o conteúdo da 6ª versão apresentado na Tabela 34, pretendeu apresentar-se como uma alternativa, deixando ao critério das escolas participantes, a opção que melhor se enquadraria nas possibilidades e condições da sua colaboração. Considerando-se o contexto atual de expansão das novas tecnologias em ambiente escolar, associado ao interesse, à facilidade de adaptação e à formação inicial cada vez mais precoce dos jovens em tecnologias de informação e comunicação, surgiu a ideia de sugerir a administração do instrumento *online*, nas aulas de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou ITIC (Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação) das instituições escolares abrangidas na investigação, sempre que as condições assim o permitissem. Com esta medida previa-se, por um lado a rentabilização de tempo na fase de análise de dados, já que a mesma permitia a inserção direta dos dados numa base de dados informática,

viabilizando assim a administração a um maior número de inquiridos no tempo previsto (Pereira, 2008), por outro lado, numa perspetiva ecológica e ambiental, contribuía para a redução do consumo de recursos desnecessários.

Houve uma particular atenção, também na versão *online*, aos aspetos motivacionais para o inquirido, como o tipo e tamanho de letra, ou o motivo de fundo selecionado.

Contou-se, nesta fase, com a colaboração de mais dois adolescentes de idades distintas, para testarem a versão *online* e, novamente, denunciarem eventuais gralhas ou dificuldades no seu preenchimento.

Devido a particularidades técnicas inerentes ao programa informático onde a versão *online* foi desenvolvida, tornou-se necessário efetuar pequenos ajustes essencialmente no aspeto visual do *IAMA*, os quais foram replicados para uma sétima e última versão no formato impresso, de forma a garantir que as condições de aplicação em qualquer uma das formas, em papel e online, seriam o mais idênticas possível.

3.4.1.2.7. 7ª Versão do IAMA

Da testagem realizada à versão online do *IAMA*, verificou-se que este novo formato digital estava funcional, que as respostas dadas chegavam automaticamente à base de dados e que se acrescia, deste modo, algum interesse do público-alvo pela participação no estudo.

Relativamente à versão anterior, realizaram-se apenas as seguintes alterações: na introdução acrescentou-se uma instrução geral, destinada ao formato original para ser impresso em papel, referente ao número total de folhas, ao facto de as mesmas conterem informação na frente e no verso e da existência da palavra “FIM” no final do instrumento; no desenvolvimento, ao nível do questionário *Conteúdos da Mentira*, reviu-se a linguagem usada em determinados itens e a sua ordenação dentro do próprio questionário, eliminando-se um único item que se considerou repetido; na conclusão, acrescentou-se a palavra “FIM” e a solicitação de verificação do preenchimento integral dos questionários constituintes do documento.

A estrutura básica da 7ª versão do *IAMA* e respetivos anexos é apresentada, de seguida, na Tabela 35:

Tabela 35 – Estrutura e conteúdo da 7ª versão do IAMA e respetivos anexos

Estrutura	Conteúdo
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do instrumento; • Identificação da população-alvo; • Identificação da autora e da instituição; • Garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; • Solicitação de colaboração; • Identificação do número total de páginas do instrumento; • Agradecimento;
Desenvolvimento	<p>1ª parte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionário Sociodemográfico</i> (12 itens); • <i>Questionário de Estilos Educativos Parentais (Parenting Style and Dimensions Questionnaire – short version</i> de Robinson et al. (2001), (32 itens); <p>2ª parte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das possíveis definições do conceito <i>Mentira</i>; • <i>Questionário Aplicação da Mentira</i> (7 itens); • <i>Questionário Conteúdos da Mentira</i> (23 itens); • <i>Questionário Motivação da Mentira</i> (15 itens); • <i>Questionário Aceitabilidade da Mentira (Lying In Amorous Relationships Scale</i> de Kaplar (2006), (14 itens); • <i>Questionário Gravidade da Mentira</i> (12 itens);
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra “FIM”; • Solicitação de verificação do preenchimento integral do IAMA; • Agradecimento;

De um modo global, pode considerar-se que o documento final se encontra estruturado em três secções distintas: introdução, questionários e conclusão.

A introdução inclui uma breve apresentação do instrumento (nome; identificação da autora e da instituição onde decorre o estudo; população-alvo), algumas informações genéricas relativas ao seu preenchimento (garantia de anonimato e confidencialidade dos dados; dimensão do instrumento; tipo de informação requerida) e um agradecimento prévio, pelo interesse e tempo a despendar na colaboração no estudo.

A segunda seção do documento contém os vários questionários usados e encontra-se subdividida em duas partes: a primeira, expressamente identificada como tal, contém o QSD e o QEEP; a segunda parte, correspondente ao IAMA propriamente dito, constituída por cinco questionários independentes relativos a cada uma das dimensões consideradas de *mentira* - *Aplicação da Mentira (ApIM)*, *Conteúdo da Mentira (CntM)*, *Motivação da Mentira (MtvM)*, *Aceitabilidade da Mentira (ActM)* e *Gravidade da Mentira (GrvM)* – precedidos por uma breve descrição do conceito de

mentira e de uma lista de termos sinónimos utilizados ao longo do instrumento. No início de cada questionário, apresenta-se um curto enunciado que explica ao participante aquilo que se pretende avaliar e a forma como se deve responder (e.g. “Diz-nos agora, com que frequência mentes em cada uma das seguintes situações:”) e onde se exemplifica a escala de respostas possíveis (e.g. “1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre;”). Os itens surgem de seguida, numa tabela de limites visíveis, em linhas sombreadas alternadas, no final das quais se apresentam colunas independentes com os algarismos 1, 2, 3 e 4 legendados, correspondentes à escala de alternativas de resposta anteriormente referida.

A terceira secção do documento, correspondente à conclusão do instrumento, surge com a apresentação da palavra “FIM”, acompanhada por um pedido de verificação do preenchimento integral das cinco páginas e com um agradecimento final.

A 7ª versão do *IAMA* e respetivos anexos, aquela que posteriormente foi administrada à amostra do estudo (Apêndice F), foi então submetida à aprovação por parte da Direção Geral de Educação (DGE), de acordo com o Despacho N.º15847/2007, solicitando autorização para a sua administração a uma amostra representativa da população portuguesa, em escolas públicas nacionais. Chegada a autorização da DGE (processo n.º 0197700006) (Apêndice E), garantindo que o *IAMA*, depois de analisado, cumpria todos os requisitos de qualidade técnica e metodológica legalmente requeridos para monitorização de inquéritos em meio escolar e deu-se, finalmente, início ao processo de preparação da abordagem a fazer aos estabelecimentos de ensino aleatoriamente selecionados para a amostra em cada região NUTS II, processo esse que será detalhadamente descrito mais adiante no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.5. Administração do IAMA*.

Apresenta-se, de seguida a descrição detalhada da constituição do *IAMA* e dos respetivos anexos, tal e qual como foram apresentados à amostra da presente investigação.

3.4.1.3. Constituição do *IAMA*

Como resultado da primeira etapa do estudo acima apresentada, obteve-se o *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência (IAMA)*, o qual resulta da agregação de vários questionários independentes, alguns adaptados, outros originalmente desenvolvidos para esse efeito.

Na Tabela 36, apresenta-se uma caracterização geral da constituição do *IAMA*:

Tabela 36 – Caracterização geral da constituição do IAMA

Questionário	Número de Itens	Tipo de Escala	Objetivo Geral	Natureza
Aplicação da Mentira (ApIM)	7	Likert (4 pontos)	Identificar os principais alvos da <i>mentira</i> durante a adolescência - “A quem <i>mentem?</i> ”	Inédito e original
Conteúdo da Mentira (CntM)	23	Likert (4 pontos)	Identificar os principais assuntos que levam os adolescentes a mentir - “Sobre o que <i>mentem?</i> ”	Inédito e original
Motivação da Mentira (MtvM)	15	Likert (4 pontos)	Identificar os principais motivos que levam à <i>mentira</i> na adolescência - “Porque <i>mentem?</i> ”	Inédito e original
Aceitabilidade da Mentira (ActM)	14	Likert (4 pontos)	Reconhecer a posição dos adolescentes sobre a aceitabilidade da <i>mentira</i> - “Como <i>aceitam a Mentira?</i> ”	Traduzido e adaptado (Kaplar, 2006).
Gravidade da Mentira (GrvM)	12	Likert (4 pontos)	Reconhecer os contextos que influenciam o julgamento da <i>mentira</i> na adolescência - “Como <i>julgam a mentira?</i> ”	Inédito e original

Tal como se verifica na Tabela 36, o *IAMA* é constituído por cinco questionários estruturados de resposta fechada, correspondentes a cada uma das dimensões de *mentira* consideradas na investigação. Uma descrição detalhada sobre cada um dos questionários integrantes do *IAMA* acima mencionados será seguidamente apresentada. Sublinha-se porém, que atendendo às análises fatoriais posteriormente realizadas, alguns dos referidos questionários sofreram alterações na sua estrutura e constituição, as quais se podem ser consultadas no *Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados, Subcapítulo 4.1 Primeira Etapa de Investigação - Estudo de Desenvolvimento e Validação do IAMA*.

3.4.1.3.1. Questionário *Aplicação da Mentira (ApIM)*

O primeiro questionário não sociodemográfico apresentado no *IAMA*, denomina-se *Aplicação da Mentira (ApIM)* e tem como objetivo primário, identificar os principais

alvos da *mentira* dos adolescentes -“A quem mentem os adolescentes?” - de forma a posteriormente, se descreverem eventuais diferenças entre esta dimensão e as variáveis consideradas.

Baseada em estudos anteriormente desenvolvidos (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011) assim como em autores especialistas na área (Bell e DePaulo, 1996; Cole, 2001; DePaulo & Kashy, 1998; DePaulo et al., 2004; Dwyer, 2000; Jensen et al., 2004; Kalish, 2004; Kaplar, 2006; Knox et al., 1993; Knox et al., 2001; Kornet, 1997; Lippard, 1988; Neiva, 1942), trata-se de uma escala original e inédita, constituída por sete itens independentes, nos quais se incluem as principais figuras de relevância na vida do adolescente português, representando-se assim como potenciais alvos de *mentira*.

Apresenta-se na Tabela 37, a estrutura básica deste questionário com os respetivos itens e abreviação de conteúdos.

Tabela 37 – Estrutura básica do questionário ApIM do IAMA

Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Pai	2	<i>Frequência com que mente ao pai</i>
Mãe	5	<i>Frequência com que mente à mãe</i>
Irmãos	7	<i>Frequência com que mente aos irmãos</i>
Amigos	3	<i>Frequência com que mente aos amigos</i>
Namorado/a	6	<i>Frequência com que mente ao namorado/a</i>
Professores	1	<i>Frequência com que mente aos professores</i>
Desconhecidos	4	<i>Frequência com que mente a desconhecidos</i>

No questionário *ApIM*, os itens são avaliados num sistema *Likert* de quatro pontos (1 – *Nunca* 2 – *Poucas Vezes* 3 – *Muitas vezes* 4 – *Sempre*), solicitando-se aos participantes que assinalem a frequência com que mentem em cada uma das situações apresentadas nos itens.

3.4.1.3.2. Questionário *Conteúdo da Mentira (CntM)*

O questionário *Conteúdos da Mentira (CntM)*, permite identificar os principais assuntos que levam os jovens a mentir -“Sobre o que mentem os adolescentes?”, de forma a ser possível analisar as eventuais diferenças entre este aspeto e as variáveis já referidas.

É uma escala inédita, desenvolvida para este estudo e baseada em trabalhos anteriores (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011) constituída por 23 itens, que se distribuem por sete fatores, considerados em alguns

trabalhos internacionais (Chen et al, 2012; Davis, 1993; DePaulo et al., 1996; Engels et al., 2006; Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001; Konecny, 2009), como principais influentes no recurso à *mentira* por parte dos adolescentes: *dinheiro*; *sentimentos*; *amizade*; *namoro*; *assuntos escolares*; *consumo de substâncias*; *saúde*.

A estrutura básica deste questionário, juntamente com os respetivos itens e abreviação de conteúdos, apresenta-se de seguida, na Tabela 38

Tabela 38 – Estrutura básica do questionário CntM do IAMA

Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Dinheiro	1; 8; 15	Frequência com que mente sobre: a existência de dinheiro ou bens; a gestão/aplicação que se faz de dinheiro ou bens;
Sentimentos	2; 9; 16	Frequência com que mente sobre: emoções; desejos; intimidade; privacidade;
Amizade	3; 10; 17; 22	Frequência com que mente sobre: a existência de amigos; a identidade dos amigos; comportamentos ou atividades tidos(as) com os amigos;
Namoro	4; 11; 18	Frequência com que mente sobre: a existência de um(a) namorado(a); a identidade de um(a) namorado(a); comportamentos ou atividades tidos(as) com o(a) namorado(a);
Assuntos escolares	5; 12; 19	Frequência com que mente sobre: classificações obtidas; faltas cometidas; castigos recebidos;
Consumo de substâncias	6; 13; 20	Frequência com que mente sobre: consumo de álcool, de tabaco ou de drogas;
Saúde	7; 14; 21; 23	Frequência com que mente sobre: hábitos de higiene; hábitos alimentares; estado de saúde;

Apresentando-se igualmente numa escala *Likert* de quatro pontos (1 – *Nunca* 2 – *Poucas Vezes* 3 – *Muitas vezes* 4 – *Sempre*), no CntM pede-se aos participantes que, tal como no questionário anterior, seja assinalada a frequência com que se mente em cada uma das situações apresentadas ao longo dos vários itens.

3.4.1.3.3. Questionário *Motivação da Mentira (MtvM)*

O questionário *Motivação da Mentira (MtvM)* pretende aferir as principais razões que levam os jovens portugueses a recorrer à *mentira* - “*Porque mentem os adolescentes?*”- para que possa depois ser feita uma análise de comparação de respostas em função da *idade*, *género*, *capital sociocultural* e *estilos educativos*

parentais. Esta é uma escala inédita, desenvolvida originalmente para este trabalho e baseada em estudos diversos (Jensen et al., 2002, 2004; Kaplar, 2006; Kim et al., 2008; Scholl & O’Hair, 2005).

Distribuídas por 15 itens, as motivações para a *mentira* agrupam-se, neste questionário, em três fatores distintos - *altruísmo*; *egoísmo*; *malevolência*.

Na Tabela 39 pode analisar-se a estrutura básica deste questionário, juntamente com os respetivos itens e abreviação de conteúdos:

Tabela 39 – Estrutura básica do questionário MtvM do IAMA

Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Altruísmo	1; 4; 7; 10; 13	Frequência com que mente para: proteção de outrem; benefício de outrem; pacificação das relações com/de outrem; estabelecimento de justiça em relação a outrem;
Egoísmo	2; 5; 8; 11; 14	Frequência com que mente para: manutenção de relações pessoais; obtenção de autonomia; autoproteção; autossatisfação; estabelecimento de justiça para com o próprio;
Malevolência	3; 6; 9; 12; 15	Frequência com que mente para: Prejuízo de outrem; Desproteção de outrem;

Tal como os anteriores, também neste questionário se apresenta uma escala de medida tipo *Likert* de quatro pontos (1 – Nunca 2 – Poucas Vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre), solicitando-se que seja assinalada a frequência com que se mente em situações semelhantes às descritas em cada um dos itens.

3.4.1.3.4. Questionário Aceitabilidade da Mentira (ActM)

O penúltimo questionário do IAMA, *Aceitabilidade da Mentira (ActM)*, permite estudar a aceitabilidade que os adolescentes atribuem à *mentira* - “Como aceitam, os adolescentes, a Mentira?”- e analisar depois os dados em função das variáveis já referidas.

Este questionário, com conhecimento e autorização expressa da autora original de *Lying In Amorous Relationships Scale* (Kaplar, 2006), foi traduzido para português pelo mesmo sistema “*Translate – Translate back*” (Hill & Hill, 2012, p.81) já anteriormente referido e posteriormente adaptado aos objetivos da presente investigação.

A estrutura básica do questionário *ActM* é apresentada seguidamente, na Tabela 40, juntamente com os respetivos itens e abreviação de conteúdos:

Tabela 40 – Estrutura básica do questionário ActM do IAMA

Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Rejeição	1; 3; 5; 8; 10; 14	Nível de concordância com a utilização frequente da verdade; o mal-estar associado à utilização da mentira; a dispensa da mentira independentemente das circunstâncias e das razões; a visão da verdade como salvaguarda da harmonia interpessoal;
Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Aceitação	2; 4; 6; 7; 9; 11; 12; 13	Nível de concordância com a utilização frequente da mentira como escape às consequências da verdade; a minimização dos efeitos negativos da mentira; a utilização da mentira com fins altruístas; a dificuldade no compromisso com a verdade;

Como se pode observar na Tabela 40, o questionário ActM depois de traduzido e adaptado apresenta-se com 14 itens distribuídos por dois fatores principais: *rejeição* e *aceitação*.

Também neste caso, a escala de medida é do tipo *Likert*, com quatro alternativas (1 – *Discordo totalmente* 2 – *Discordo* 3 – *Concordo* 4 – *Concordo totalmente*), sendo requerido aos participantes o nível de concordância com o conteúdo de cada um dos itens apresentados.

3.4.1.3.5. Questionário *Gravidade da Mentira (GrvM)*

O último questionário do IAMA, denominado *Gravidade da Mentira (GrvM)* é original e inédito, é constituído por 12 itens independentes e pretende averiguar se a gravidade percebida de uma *mentira* é circunstancial, nomeadamente em relação a contextos como as razões que a originam, o conteúdo da mesma, o alvo a quem ela se destina ou o estatuto social do agente que a emprega - “*Como julgam, os adolescentes, a mentira em diferentes contextos?*”- assim como, se varia em função das variáveis *género, ano de escolaridade, estatuto sociocultural e estilos parentais*.

A estrutura básica deste questionário, que se desenvolveu com base nos resultados de um trabalho anterior da mesma investigadora (Martins, 2009), bem como em inúmeros contributos de autores diversos que, ao longo do tempo, foram abordando a questão da gravidade atribuída à *mentira* (Fu et al., 2010; Harada et al., 2009; Jensen et al., 2002; Lee, 2013; Lee & Ross, 1997; Lindsfold & Walters, 1983; Maier & Lavrakas, 1976; Neiva, 1942; Scholl & O’Hair, 2005; Siegal et al., 2000; Xu et

al., 2009) é apresentada de seguida, na Tabela 41, juntamente com os respetivos itens e abreviação de conteúdos:

Tabela 41 – Estrutura básica do questionário GrvM do IAMA

Contexto	Itens	Conteúdo abreviado
Motivação	1; 5; 9	Nível de gravidade de mentiras que se baseiam em intenções distintas: a proteção de outrem; a proteção do próprio; o prejuízo de outrem.
Conteúdo	2; 6	Nível de gravidade de mentiras que envolvem assuntos de relevância distinta.
Aplicação	3; 7; 10; 12	Nível de gravidade de mentiras dirigidas a agentes sociais com autoridades hierárquicas distintas.
Emissão	4; 8; 11	Nível de gravidade de mentiras proferidas por agentes sociais com autoridades hierárquicas distintas.

Muito embora a estrutura básica do questionário GrvM apresentada na Tabela 41, induza à perceção de uma distribuição de itens por fatores, na realidade neste caso não se verifica a existência de fatores enquanto *dimensões* do questionário, mas sim de diferentes *contextos* que se consideram influentes na perceção da gravidade de uma *mentira* - *motivação*, *conteúdo*, *aplicação* e *emissão* - dentro dos quais se incluem itens independentes que pretendem avaliar aspetos distintos dos referidos contextos. Assim, independentemente da organização em *contextos* que se verifica na Tabela 41, todos os itens deste questionário e de cada contexto, são independentes entre si.

No GrvM, a gravidade da *mentira* é avaliada numa escala *Likert* de quatro pontos (1 – Nada grave 2 – Pouco grave 3 – Grave 4 – Muito grave), solicitando-se aos participantes o nível de gravidade atribuído a cada uma das situações expressas em cada um dos itens.

3.4.1.4. Constituição de Instrumentos anexos ao IAMA

Para além do IAMA, resultaram ainda da primeira etapa de investigação, dois outros instrumentos, o *Questionário Sociodemográfico (QSD)*, inédito e original, e o *Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)*, traduzido e adaptado do Parenting Style and Dimensions Questionnaire – short version (Robinson et al., 2001), os quais serviram o propósito de enquadrar os participantes nas variáveis consideradas na investigação.

Na Tabela 42 apresenta-se a caracterização geral da constituição destes dois instrumentos anexos ao IAMA:

Tabela 42 – Caracterização geral da constituição dos instrumentos anexos ao IAMA

Questionário	Número de Itens	Tipo de Escala	Objetivo Geral	Natureza
Questionário Sociodemográfico (QSD)	12	Nominal; Likert (4 pontos)	Enquadrar o participante em função das variáveis em estudo.	Inédito e original
Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)	32	Likert (4 pontos)	Enquadrar o participante em função das variáveis em estudo.	Traduzido e adaptado (Robinson et al., 2001)

3.4.1.4.1. Questionário Sociodemográfico (QSD)

Com vista à recolha de informação relativa às variáveis sugeridas na revisão da literatura como relevantes para o estudo das concepções de *mentira* na adolescência, desenvolveu-se um *Questionário Sociodemográfico (QSD)* inédito, cuja estrutura básica se apresenta na tabela 43:

Tabela 43 – Estrutura básica do QSD do IAMA

Fatores	Conteúdo	Itens	Objetivos
Sexo	Masculino Feminino	1	Comparação das concepções de <i>mentira</i> , em função do género.
Idade	(resposta aberta)	2	Constituição e caracterização da amostra.
Ano de escolaridade	7ºano 10ºano Outro. Qual?	3	Comparação das concepções de <i>mentira</i> , em função de intervalos etários.
Rendimento escolar	Sem retenções Uma retenção > Uma retenção	4	Comparação das concepções de <i>mentira</i> , em função do número de retenções escolares.
Nacionalidade	Portuguesa Outra. Qual?	5	Constituição e caracterização da amostra.
Religião	Praticante Não praticante Não religioso	6	Comparação das concepções de <i>mentira</i> , em função das crenças e práticas religiosas.
Localização do estabelecimento escolar	Distritos / NUTS II	7	Constituição e caracterização da amostra.
Capital sociocultural	Hábitos culturais Programas familiares Poder de compra	8 a 12	Comparação das concepções de <i>mentira</i> , em função do património social, económico e cultural.

O QSD é assim constituído por doze itens distribuídos por oito fatores, correspondendo três desses a variáveis relevantes para o desenvolvimento da 2ª etapa da investigação, nomeadamente o *sexo*, o *ano de escolaridade* e o *capital sociocultural*.

Com a inclusão da variável independente *sexo*, pretende analisar-se na segunda etapa da investigação, as diferenças de género potencialmente verificadas entre *rapazes* e *raparigas*, no processo de utilização da *mentira* durante a adolescência.

Relativamente ao *ano de escolaridade*, tem-se como objetivo averiguar a existência de diferenças no padrão de utilização de *mentira* entre adolescentes de diferentes grupos etários. Não obstante, manteve-se no QSD um campo de preenchimento relativo à *idade* para fins estatísticos de caracterização da amostra em estudo.

Com a inclusão da variável independente *capital sociocultural*, pretende analisar-se as eventuais diferenças encontradas entre jovens oriundos de grupos socioculturais diversos no processo de utilização da *mentira* durante a adolescência. Tratando-se de um conjunto de cinco itens que incidem em diferentes aspetos dos hábitos de consumo cultural dos jovens, o seu enquadramento em “superior vs. inferior”, resulta meramente da pontuação obtida do somatório das respostas dadas por cada participante, não tendo por base qualquer índice teórico, tal como já anteriormente explicado no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.1. Opções Metodológicas*. Assim, uma vez que a escala usada foi do tipo Likert com quatro opções de resposta a variar entre 0 e 3 pontos, definiu-se como “inferior” o capital sociocultural cujo somatório desse um valor situado entre os 0 e os 7 pontos (a metade inferior do espectro de possíveis pontuações obtidas) e definiu-se como “superior” o capital sociocultural cujo somatório se encontrasse no intervalo entre os 8 e os 15 pontos (a metade superior do espectro de possíveis pontuações obtidas).

Tal como já justificado no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.1. Opções Metodológicas*, adicionalmente foram solicitadas neste questionário, informações sociodemográficas como o *rendimento escolar*, a *nacionalidade* e a *religião*, as quais não sendo objeto de estudo na presente investigação devido a constrangimentos diversos já mencionados, se consideraram pertinentes com vista ao desenvolvimento próximo de trabalhos posteriores, dada a sua relevância no âmbito da investigação sobre a *mentira*.

Por fim, a solicitação da *localização do estabelecimento escolar* no QSD teve o propósito de codificar os questionários, tendo em conta que se recorreu a uma amostragem de grupos estratificada a nível nacional e que se administrou uma considerável percentagem de questionários em versão digital *online* (cujas respostas

foram automaticamente rececionadas por via eletrónica), o que de outra forma representaria uma dificuldade considerável na identificação posterior das respetivas escolas de origem. Desta forma, foi incluído um campo de resposta no QSD para que os inquiridos pudessem identificar à partida o distrito correspondente à localização geográfica do respetivo estabelecimento escolar, para que fosse possível depois agrupar todos os questionários recebidos em função dos NUTS II (Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos) considerados. Esta informação sociodemográfica destina-se assim apenas a fins estatísticos para a investigação, não representando qualquer variável de trabalho.

3.4.1.4.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)

De acordo com a literatura revista, o facto de o estilo educativo parental se centrar em práticas autoritárias, permissivas ou competentes, tem influência na forma como o adolescente concebe a sua autonomia e, conseqüentemente, no seu padrão de recurso à *mentira*. Neste sentido, solicitando autorização aos autores originais da *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* (Robinson et al., 2001), procedeu-se à sua tradução para a língua portuguesa e posterior adaptação, com vista ao estabelecimento da correspondência entre cada participante e a respetiva perceção do estilo educativo parental mais vigente ao longo do seu desenvolvimento. Em termos gerais, este processo contou com a intervenção de dois tradutores bilingues especialistas em traduções português-inglês e inglês-português e compreendeu três etapas principais sugeridas na literatura (Hill & Hill, 2012, p.81): tradução dos questionários para português por um especialista “A”; retroversão do questionário para a língua original por outro especialista “B”; comparação das duas versões em inglês e verificação da viabilidade da versão portuguesa.

Apresenta-se na Tabela 44, a estrutura básica do *Questionário de Estilos Educativos Parentais* (QEEP) com os respetivos itens e abreviação de conteúdos.

Tabela 44 – Estrutura básica do QEEP do IAMA

Fatores	Itens	Conteúdo abreviado
Estilo Competente	1; 7; 12; 14; 27	<i>Conexão (apoio e afeto)</i>
	5; 11; 25; 29; 31	<i>Regulação (raciocínio e indução)</i>
	3; 9; 18; 21; 22	<i>Autonomia (participação democrática)</i>
Estilo Autoritário	2; 6; 19; 32	<i>Coerção física</i>
	13; 16; 23; 30	<i>Hostilidade verbal</i>
	4; 10; 26; 28	<i>Punição</i>
Estilo Permissivo	8; 15; 17; 20; 24	<i>Complacência</i>

Na 7ª versão do *IAMA*, o *QEEP* é constituído por 32 itens, divididos em três fatores independentes, correspondentes aos três estilos parentais atualmente mais usados em investigações efetuadas no âmbito das ciências da educação: estilo *competente*, estilo *autoritário* e estilo *permissivo*.

Adaptado ao longo desta investigação para avaliar o estilo educativo parental percebido pelo adolescente, o *QEEP* organiza-se numa estrutura de respostas alternativas, numa escala do tipo *Likert* de 1 a 4 pontos (*1 – Nunca 2 – Poucas Vezes 3 – Muitas vezes 4 – Sempre*) na qual o participante identifica a frequência com que se depara com cada uma das situações descritas nos vários itens.

Com a inclusão da variável independente *estilos educativos parentais* no questionário sócio demográfico do *IAMA*, pretende analisar-se as potenciais diferenças encontradas no processo de utilização da *mentira* durante a adolescência, entre jovens integrados em famílias de estilos parentais distintos e que teoricamente percecionam graus de autonomia distintos, manifestando assim diferentes padrões de *mentira*.

3.4.1.5. Administração do *IAMA*

O contacto com as escolas teve início durante o mês de abril de 2013, primeiramente por via telefónica ou, quando tal não era possível, através de correio eletrónico, sempre dirigido aos Conselhos Diretivos ou àqueles que, por indicação explícita, seriam os responsáveis por dar seguimento ao processo de solicitação de autorização para desenvolvimento do estudo no respetivo estabelecimento de ensino. Nas situações em que o contacto pelas vias acima referidas não se tornava viável, já que por telefone era escasso o acesso direto aos órgãos de Direção e, os correios eletrónicos dos estabelecimentos públicos de ensino facultados no Roteiro das Escolas do Ministério da Educação, se encontravam na sua grande maioria, incorretos ou desatualizados, houve a necessidade de agendar uma reunião presencial com quem de direito, no sentido de expor o assunto e deixá-lo à consideração.

Nos casos em que a solicitação foi indeferida pela escola por questões de indisponibilidade temporal ou logística, ou quando a deslocação aos estabelecimentos incontactáveis se tornava incomportável para a investigadora, tomou-se a decisão de proceder a nova seleção aleatória de escolas dentro dos mesmos concelhos, para manter a representatividade da amostra, até se conseguir estabelecer o contacto desejado com o número de estabelecimentos determinado.

Estabelecido e aprovado o primeiro contato, de apresentação e explicitação do assunto, procedeu-se ao envio para as escolas, via email ou CTT, dos documentos

considerados necessários para análise e deliberação, em alguns casos levada a Conselho Pedagógico. Dos documentos referidos constava uma solicitação formal ao Conselho Diretivo (Apêndice G), uma cópia do instrumento a administrar (Apêndice F), o parecer da Direção Geral da Educação garantindo os requisitos de qualidade técnica e metodológica legalmente requeridos para monitorização de inquéritos em meio escolar (Apêndice E), um exemplar do formulário de consentimento informado para distribuição pelos Encarregados de Educação (Apêndice H) e ainda a indicação da possibilidade de preenchimento dos questionários *online*, através da versão digital criada para o efeito.

Invariavelmente após o período de tempo acordado era estabelecido novo contacto com o responsável pelo processo, no sentido de se tomar conhecimento da decisão tomada. Sempre que favorável, era de imediato acertado um conjunto de detalhes relacionados com a logística necessária, nomeadamente o número de turmas e de alunos por turma que se pretendia nessa escola, assim como a calendarização para entrega, administração e recolha dos questionários.

Seguia então para as escolas, o número que instrumentos previamente acordado, endereçado ao professor ou à entidade responsável, juntamente com os formulários de consentimento informado para Encarregados de Educação. De notar que houve indicação explícita por parte da investigadora para que apenas os participantes que devolvessem o consentimento informado assinado pelos Encarregados de Educação, deveriam participar no preenchimento do *IAMA*, sendo que, por precaução, foram também recolhidas as referidas autorizações. Muito embora se tivesse previamente definido por defeito em quinze o número de questionários a recolher por turma, no sentido de estimar o número aproximado de turmas a abordar em cada estabelecimento (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.2.2.1. Constituição da amostra*), optou-se nesta fase por entregar, por turma, um número superior de questionários de forma a precaver eventuais ocorrências que viessem a comprometer o número mínimo de questionários necessários. Assim, foram entregues a cada turma, trinta cópias do instrumento e trinta cópias do formulário de consentimento informado, encerradas num envelope branco com fecho autocolante e onde se agrafou uma folha de rosto (Apêndice I), com as seguintes indicações: Nome da escola de destino; nome do professor responsável; conteúdo do envelope; notas gerais de aplicação do instrumento (garantia de anonimato; existência de impressão em frente e verso; número de folhas e páginas; tempo médio de preenchimento; pedido de devolução dos questionários não preenchidos; pedido de encerramento dos envelopes com os questionários preenchidos ainda na presença dos alunos); espaço para registo de

ocorrências durante o preenchimento; data de preenchimento; agradecimento pela colaboração e contacto telefónico e de correio eletrónico da autora.

Foi fornecida às entidades responsáveis pelo preenchimento *online* nas escolas, a morada eletrónica para acesso ao questionário e dadas as instruções gerais de aplicação, idênticas às enviadas na folha de rosto dos envelopes que foram entregues pessoalmente noutras escolas.

Em meados do mês de julho de 2013, depois de três meses de intensa atividade de comunicação e partilha de documentos entre a investigadora e as 48 escolas envolvidas, deu-se por concluído o processo de recolha de dados.

Para realização das análises estatísticas que permitiram o estudo da estrutura interna e da fiabilidade do *IAMA*, procedeu-se à inserção de dados no *software* SPSS.

3.4.1.6. Estrutura Interna e Fiabilidade do *IAMA*

Uma vez concluída a etapa de desenvolvimento do *Instrumento de Avaliação da Mentira na Adolescência*, procedeu-se ao estudo da sua estrutura interna e fiabilidade já que, segundo Guba e Lincoln (1994), “o principal critério para um bom instrumento de avaliação é o rigor, onde se inclui a verificação da validade interna e externa, a fiabilidade e a objectividade, que permitem a generalização dos resultados” (p.213).

Usando-se os dados obtidos a partir da administração do *IAMA* à amostra do estudo (N= 871), deu-se assim continuidade ao seu processo de validação. Com exceção dos questionários *Aplicação da Mentira (ApIM)* e *Gravidade da Mentira (GrvM)* que, pelas suas características intrínsecas exigiram um tipo de análise distinto dos restantes e mais à frente descrito (*Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados, Subcapítulo 4.1. Primeira Etapa de Investigação - Estudo de Desenvolvimento e Validação do IAMA*), o procedimento estatístico adotado na análise aos outros questionários integrantes do *IAMA* consistiu geralmente, como de seguida se descreverá, na realização de análises fatoriais exploratórias, análises fatoriais confirmatórias e, posteriormente, análises da fiabilidade interna. Para o efeito recorreu-se aos softwares SPSS 22.0 e SPSS AMOS 22.0.

As especificidades e exceções executadas em cada um dos questionários do *IAMA*, serão detalhadas e particularmente explicitadas nos respetivos campos do *Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados*.

3.4.1.6.1. Análise Fatorial Exploratória

Com vista à análise de fatores exploratória (AFE) procedeu-se, nos casos em que se justificava, à recodificação dos itens negativamente conotados e, depois, à análise das correlações item-total da escala, para efeitos de depuração da mesma, excluindo-se todos os itens cujo valor de correlação item/total da escala fosse inferior a 0.2.

Para a realização da AFE procedeu-se ainda à confirmação dos valores expressos pelo índice de Keiser Meyer-Olkin (KMO), que quantifica o nível de correlações entre os itens, variando entre 0 e 1, e pelo teste de Bartlett que indica a existência de correlações estatisticamente significativas entre os itens em questão, através de um valor de $p < 0.5$. Satisfeitos ambos os critérios, submeteram-se por fim os itens a uma AFE com extração de fatores pela técnica dos componentes principais e rotação ortogonal (varimax), definindo-se o peso fatorial mínimo de .30 como critério de aceitação de cada item em cada fator.

3.4.1.6.2. Análise Fatorial Confirmatória

A análise de fatores confirmatória (AFC) permite testar a estrutura de fatores anteriormente determinada. Para a realização desta análise em cada um dos questionários do *IAMA*, recorreu-se a modelos hipotéticos constituídos pelas variáveis latentes e respetivos itens, procurando desta forma verificar a adequação dos modelos teóricos aos dados empíricos.

A estatística do Qui-quadrado (χ^2) é uma medida fundamental para a verificação da adequação de um modelo, permitindo avaliar a magnitude da discrepância entre a matriz de covariância dos dados observados na amostra e a matriz de covariância estimada do modelo proposto. No entanto, embora a hipótese nula do teste seja de que o modelo se ajusta à população, tratando-se de um índice de significância estatística, este revela-se bastante sensível perante amostras de grandes dimensões como a do presente estudo (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006), já que nessas condições, a adequação de um modelo não pode ser inferida a partir de valores não significativos de χ^2 , sendo comum a sua rejeição.

Recorreu-se por isso a vários outros indicadores estatísticos de adequabilidade do ajustamento, considerados pertinentes para testar a identidade dos modelos teóricos (Hair et al. 2006), como o *Comparative Fit Index* (CFI) (Bentler, 1990), o *Root Mean Square of Approximation* (RMSEA) (Steiger & Lind, 1980, citado por Steiger, 1990) e o *Parcimonious Normed-fit Index* (PNFI) (Mulaik et al., 1989).

O CFI permite a comparação entre o modelo hipotético e o modelo independente, o qual assume a inexistência de correlações entre pares de variáveis observadas e revela-se pouco sensível à dimensão da amostra quando comparado, por exemplo, ao *Normed-fit Index* (NFI, Bentler & Bonnet, 1980). Variando entre 0 e 1 sugere-se um bom ajuste de modelo com o CFI a partir de valores superiores a 0,90 (Hair et al., 2006; Hu & Bentler, 1999; Marsh & Hau, 1996).

O índice absoluto RMSEA, considerado como um dos critérios mais informativos e relevantes na determinação da adequação de um modelo de equações em estruturas de covariância (Byrne, 2001), toma em consideração o erro de aproximação na população, assumindo valores inferiores a 0.6 como indicadores de bom ajuste do modelo (Hu & Bentler, 1999) e permite estimar intervalos de confiança calculados para o valor do índice, cujos limites se estabelecem entre 0 e 0,08 (Browne & Cudek, 1993; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Pilati & Laros, 2007), muito embora alguns autores considerem o limite superior de 0,06 (Hu & Bentler, 1999) ou mesmo de 0,05 (Byrne, 2001). Já o PNFI, que permite a obtenção de informações relativas ao ajuste do modelo através da relação entre o número de parâmetros estimado e a sua qualidade de aproximação na população, por se tratar de um índice que origina valores consideravelmente inferiores a outros índices, na ordem dos 0.50 (Mulaik et al., 1989) e não tendo referenciado um valor limite correspondente a um bom ajuste do modelo, revela-se de difícil interpretação pelo que geralmente é apresentado em concomitância com outros índices de ajuste (Hooper et al., 2008).

A inspeção dos índices de modificação é uma estratégia que permite a exclusão dos itens cujo erro de mensuração se correlacione com o de outros itens, tendo em conta tanto o número de inter-relações, como o seu contributo para a diminuição do χ^2 (Diniz & Almeida, 2005). Neste sentido, com vista à eventual melhoria de ajuste dos modelos teóricos a partir da sua reespecificação, recorreu-se à referida estratégia sempre que se verificou a existência de um suporte teórico satisfatório (Hooper et al., 2008). Foi igualmente tida em consideração relação existente entre a variância dos itens associada à variância do respetivo fator (R^2) e a variância dos itens que surge associada ao seu erro, sendo que se procedeu à eliminação de todos os itens com um valor de R^2 muito baixo ($\leq .15$), por isso considerados pouco precisos.

Com vista ao estabelecimento da unidade de mensuração dos fatores de primeira ordem do modelo, igualou-se a um (1.00) o coeficiente de regressão não-estandardizado de um dos seus itens, passando a escala dos fatores a ser a mesma da dos itens.

3.4.1.6.3. Fiabilidade

A fiabilidade dos questionários integrantes do *IAMA* foi ainda avaliada através da análise da consistência interna (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009), usando-se o coeficiente alfa de *Cronbach* que permite apurar quão bem um dado conjunto de itens mede um único construto (Kline, 2005). Considerou-se que, para efeitos de investigação, valores iguais ou superiores a .60 ou a .70 poderiam considerar-se adequados (DeVellis, 2003).

3.4.2. Segunda Etapa - Análise das concepções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses atendendo ao efeito das variáveis consideradas.

3.4.2.1. Objetivos do Estudo

Uma vez desenvolvida a primeira etapa de investigação, procedeu-se à segunda etapa com o intuito de responder ao terceiro objetivo de estudo previamente delineado (*Capítulo 1 – Introdução, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*) e desta forma estudar o efeito de determinadas variáveis - *idade, género, capital sociocultural e estilos educativos parentais* - sobre as concepções de *mentira* dos adolescentes portugueses, acedidas através da administração do *IAMA*, e assim confirmar, ou não, a veracidade das hipóteses de investigação então estabelecidas a partir da revisão da literatura.

Passar-se-á, de seguida, a uma breve descrição dos procedimentos tomados ao longo da segunda etapa de investigação, nomeadamente do tipo de testes estatísticos desenvolvidos.

3.4.2.2. Procedimentos

Para a análise das concepções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses através das respostas dadas aos questionários do *IAMA* numa amostra nacional de 871 alunos, representativa da população portuguesa, procedeu-se a um tratamento estatístico simples onde se procurou relacionar variáveis.

Assim, para as dimensões *Aplicação da Mentira* e *Gravidade da Mentira*, dadas as suas características particulares pautadas pela independência total de itens, isto é pela inexistência de fatores ou categorias e onde cada item requer uma análise

independente dos restantes, recorreu-se ao teste de Qui-quadrado de forma a avaliar a existência de independência entre as variáveis ou de relações estatisticamente significativas.

Já para as dimensões *Conteúdo da Mentira*, *Motivação da Mentira* e *Aceitabilidade da Mentira*, foram realizados testes de amostras independentes com vista à análise de diferenças de médias entre variáveis.

Os resultados relativos a cada uma das etapas de investigação serão, pela mesma ordem, apresentados seguidamente no *Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados*.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. Primeira Etapa de Investigação - Estudo de Desenvolvimento e Validação do IAMA

Na primeira etapa de investigação, podem distinguir-se duas fases distintas de trabalho: uma primeira, referente especificamente ao estudo de desenvolvimento e adaptação dos questionários integrantes do *IAMA*, onde ao longo de sete versões se incorporaram os contributos oriundos da revisão feita pelos diversos participantes, tanto alunos (N=67) como peritos externos (N=7); e uma segunda parte onde, a partir da administração da sétima versão do instrumento a uma amostra representativa da população (N=871), se procedeu ao estudo da sua estrutura interna e fiabilidade.

Considerando a investigadora que os resultados relativos à primeira fase, nomeadamente todos aqueles que dizem respeito a aspetos de tradução, de interpretação e de construção de itens, foram já apresentados, integrados no *Capítulo 3 - Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.2. Procedimentos* como forma de justificar as reformulações que originaram as sucessivas versões do *IAMA*, passa-se de seguida à descrição detalhada dos resultados e respetiva discussão da segunda fase desta primeira etapa de investigação, relativos ao estudo da estrutura interna e da fiabilidade do instrumento

4.1.1. Questionário *Aplicação da Mentira (ApIM)*

O questionário original e inédito *ApIM*, baseado em estudos anteriormente desenvolvidos pela mesma investigadora (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011), assim como em autores diversos que, nos seus trabalhos, abordaram a questão dos principais alvos de *mentira* na adolescência (Bell e DePaulo, 1996; Cole, 2001; DePaulo & Kashy, 1998; DePaulo et al., 2004; Dwyer, 2000; Jensen et al., 2004; Kalish, 2004; Kaplar, 2006; Knox et al., 1993; Knox et al., 2001; Kornet, 1997; Lippard, 1988; Neiva, 1942), não tendo sido sujeito a quaisquer análises de fatores nem de fiabilidade pelo facto de ser constituído por sete itens independentes, apresenta-se à 2ª etapa de investigação na sua estrutura básica

original, já anteriormente descrita no *Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.3.1. Questionário Aplicação da Mentira (ApIM)*.

4.1.2. Questionário *Conteúdo da Mentira (CntM)*

4.1.2.1. Análise de Fatores Exploratória

O *CntM* foi sujeito, na sétima versão do *IAMA*, a uma análise da correlação item-total da escala, a partir da qual se optou pela exclusão do item número 7) por se considerar que apresentava uma fraca correlação ($r \leq .20$).

Os restantes vinte e dois itens foram submetidos a uma AFE, com rotação *varimax* e usando o critério de término de *Kaiser*, que resultou na extração de seis fatores, tal como apresentado na *Figura 2*, que explicavam 59% da variância total dos resultados.

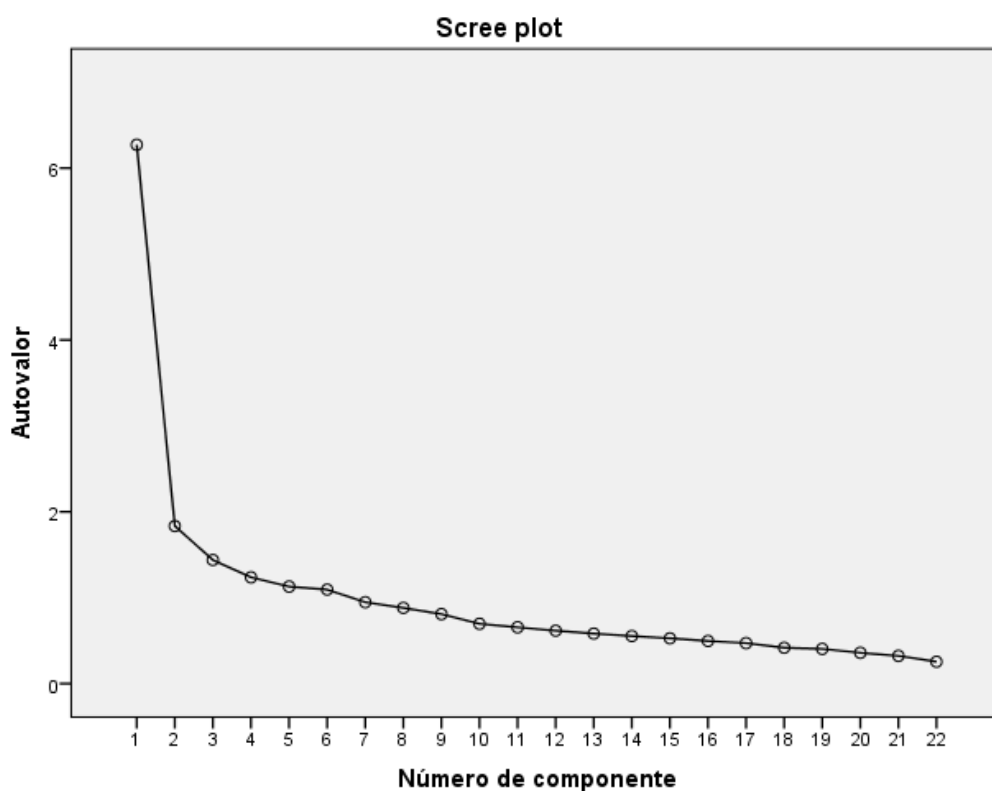


Figura 2 – Scree plot para a escala de seis fatores do *CntM* do *IAMA*.

A *Figura 2*, correspondente ao critério *scree-test* posteriormente analisado, confirma a solução fatorial a reter, sugerindo a existência de seis fatores ou componentes principais. Na Tabela 45 apresentam-se os *loadings* dos itens em F1a F6.

Tabela 45 – Pesos fatoriais dos itens nos seis fatores do CntM do IAMA (rotação varimax)

Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6
16. Minto sobre os meus sentimentos privados	,730	,335	-,040	,138	-,101	,005
11. Minto sobre quem é o(a) meu(minha) namorado(a) ou a pessoa de quem gosto	,684	-,172	,017	,124	,072	,271
09. Minto sobre os meus desejos secretos	,672	,350	,012	-,041	,088	,081
18. Minto sobre o que faço quando estou com o(a) meu(minha) namorado(a) ou a pessoa de quem gosto	,617	,005	,243	,120	,230	,003
02. Minto sobre as minhas emoções	,487	,446	,108	,179	-,197	,140
17. Minto sobre o que fazem os meus amigos	,476	,390	,239	,095	,247	-,083
04. Minto sobre ter (ou não ter) namorado(a)	,473	-,206	,185	,001	,185	,443
22. Minto sobre o que faço quando estou com os meus amigos	,427	,300	,317	,340	,250	-,104
08. Minto sobre a forma como gasto o meu dinheiro	,092	,753	,158	,134	,221	,123
15. Minto sobre as coisas que compro com o meu dinheiro	,180	,698	,192	,218	,279	,111
01. Minto sobre o meu dinheiro	,082	,616	,191	,070	,153	,324
13. Minto sobre o consumo de tabaco	,142	,140	,834	,072	,014	,050
20. Minto sobre o consumo de drogas	,059	,099	,820	,114	,027	,093
06. Minto sobre o consumo de álcool	,067	,163	,654	,039	,254	,107
23. Minto sobre quantas vezes como por dia	,159	,117	,167	,778	,059	,137
21. Minto sobre aquilo que como	,187	,237	,060	,767	-,007	,161
14. Minto sobre quantas vezes lavo as mãos por dia	-,046	-,013	-,018	,501	,456	,064
05. Minto sobre as notas que tenho na escola	,096	,160	-,051	-,028	,633	,191
19. Minto sobre os castigos que tenho na escola	,129	,144	,245	,205	,589	,049
12. Minto sobre as faltas que tenho na escola	,090	,261	,391	,005	,584	-,003
03. Minto sobre quantos amigos tenho	,078	,224	,068	,143	,002	,759
10. Minto sobre quem são os meus amigos	,083	,173	,075	,137	,168	,652

Nota: A *negrito* estão indicados os *loadings* mais elevados de cada item.

A partir da Tabela 45 é possível verificar que oito itens ficaram agregados a F1, três itens a F2, três itens a F3, três itens a F4, três itens a F5 e apenas dois itens a F6. Obteve-se assim para o F1 um valor de $\alpha=.806$, para F2 um $\alpha=.778$, para F3 um $\alpha=.771$, para F4 um valor de $\alpha=.623$, para F5 um valor de $\alpha=.586$ e para F6 um valor de $\alpha=.622$.

4.1.2.2. Análise de Fatores Confirmatória

O primeiro teste do modelo hexadimensional hierárquico revelou que a solução encontrada não era admissível, uma vez que a probabilidade do $RMSEA < .05$ era $< .05$ e, apesar do limite superior do IC ser inferior a $.08$ ($.071$), o limite inferior do IC

ainda estava algo afastado de 0 (.061). Também o $CFI < .95$ e o valor de χ^2/df ser > 2.0 indicavam a rejeição do modelo. Verificou-se que a precisão dos itens 4, da primeira dimensão, e 14 da quarta dimensão, era muito baixa, ($R^2 = .14$ e $R^2 = .10$ respetivamente), tendo-se decidido pela eliminação destes itens e pela realização de novo teste ao modelo.

Após a realização de novo teste ao modelo, os valores do χ^2/df (> 2.0), do CFI ($< .95$) e do $RMSEA$ [$RMSEA < .05$] = .00] continuavam a indicar a rejeição do mesmo. Presumindo tratar-se de um problema de especificação, procedeu-se à inspeção dos índices de modificação do modelo fornecidos pelo programa. Optou-se então pelo estabelecimento das relações entre itens pertencentes ao mesmo fator, sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 10.0.

Após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ revelou-se $> .05$ (IC de 90% = .044; .056), o que indica um bom ajuste do modelo. O $CFI = .94$ e o valor do $\chi^2/df = 2.69$ não eram os ideais, no entanto, eram já bastante próximos dos valores indicadores de um bom ajuste do modelo. Optou-se ainda por uma última inspeção dos índices de modificação e o estabelecimento das relações entre itens pertencentes ao mesmo fator, sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 5.0.

Apresenta-se de seguida na *Figura 3* a matriz de carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial hexadimensional:

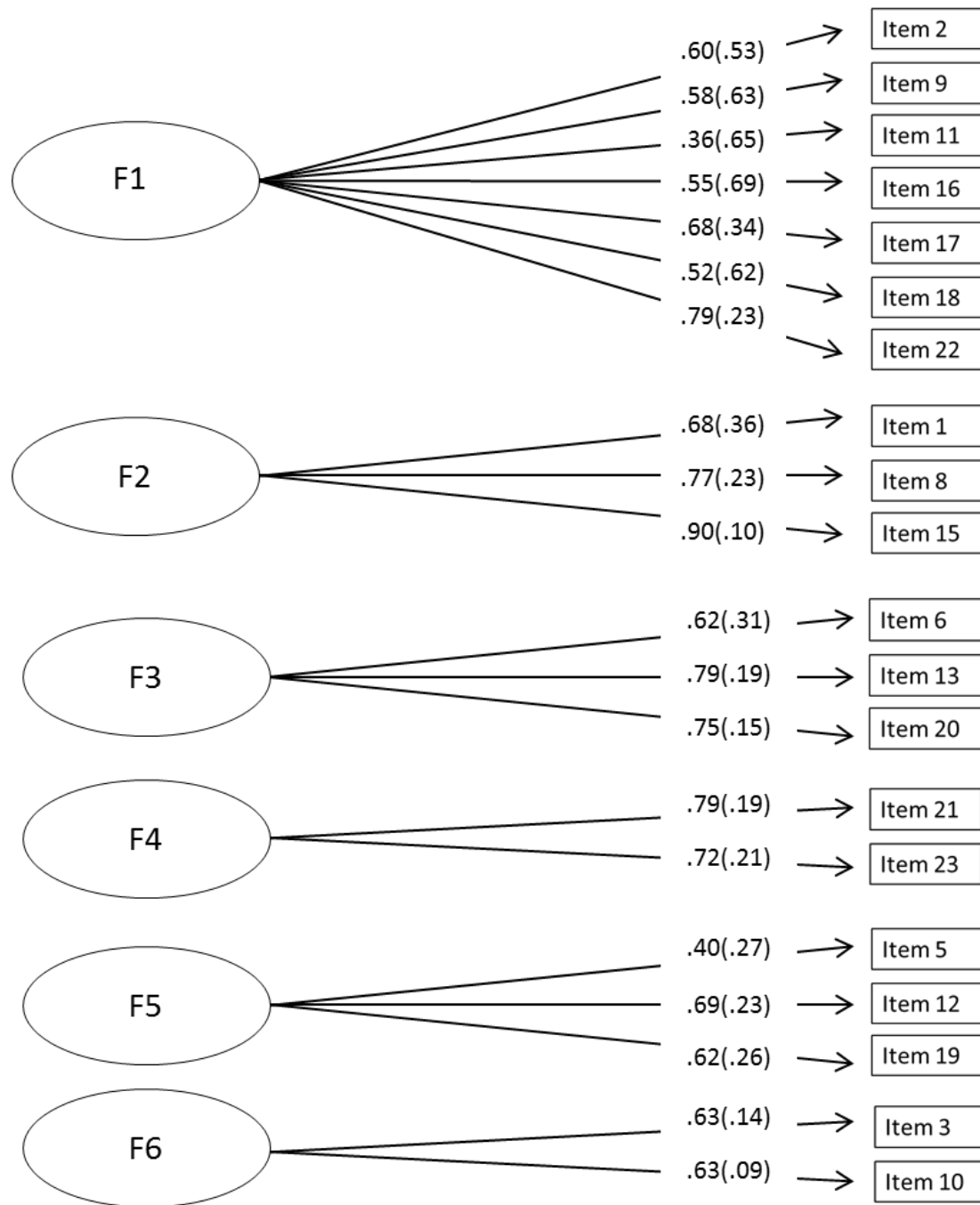


Figura 3 - Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial hexadimensional do *CntM* do *IAMA* (Correlação do erro de mensuração entre os itens 2 e 16 = .26; 2 e 17 = -.16; 2 e 22 = -.31; 9 e 11 = .12; 9 e 16 = .37; 9 e 22 = -.27; 11 e 16 = .19; 11 e 18 = .20; 16 e 22 = -.16; 17 e 22 = .02; 1 e 15 = -.31; $\chi^2/df = 2.53$; $CFI = .95$, $RMSEA = .048$, IC de 90% = .042; .054, $p(RMSEA < .05) = .74$).

Pela análise da Figura 3 pode verificar-se que a realização do último teste revelou um ajuste satisfatório do modelo uma vez que a probabilidade do $RMSEA < .05$ se apresentou $> .05$ (IC de 90% = .042; .054), o $CFI = .95$ e o valor do $\chi^2/df = 2.53$.

4.1.2.3. Análise de Fiabilidade

Verificou-se por fim a seguinte consistência interna para cada uma das subescalas do modelo: para F1, um $\alpha = .802$; para F2, um $\alpha = .778$; para F3, um $\alpha = .771$; para F4, um $\alpha = .735$; para F5, um $\alpha = .586$; e para F6, um $\alpha = .622$.

4.1.2.4. Discussão de Resultados do *CntM*

O questionário inédito *CntM*, baseado em trabalhos anteriores da mesma investigadora (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011) assim como na revisão da literatura especializada no tema (Chen et al., 2012; Davis, 1993; DePaulo, et al., 1996; Engels et al., 2006; Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001; Konecny, 2009), que se apresentava, na sua estrutura básica, constituído por 23 itens, distribuídos por 7 fatores (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.3.2. Questionário Conteúdo da Mentira*), surge agora, após a sua submissão a análises fatoriais exploratória e confirmatória, assim como a análises de fiabilidade, constituído por 20 itens reorganizados e redistribuídos por apenas 6 fatores.

Após a depuração do questionário, realizada através da análise da correlação item/total, excluiu-se o item 7 e realizou-se então a AFE com os restantes 22 itens. A AFE sugeriu uma solução hexafatorial, responsável por explicar 59% da variância total. Da AFC realizada sobre os 22 itens restantes, excluíram-se os itens 04 e 14 por se verificar que apresentavam valores de precisão demasiado baixos. Na Tabela 46 apresenta-se a estrutura final do *CntM*, já validado para a população portuguesa:

Tabela 46 – Estrutura final do *CntM* do IAMA

Fatores	Itens	Consistência Interna	Denominação
F1	02; 09; 11; 16; 17; 18; 22	.802	<i>Afetos</i>
F2	01; 08; 15	.778	<i>Dinheiro</i>
F3	06; 13; 20	.771	<i>Consumos</i>
F4	21; 23	.735	<i>Saúde</i>
F5	05; 12; 19	.586	<i>Amizade</i>
F6	03; 10	.622	<i>Escola</i>

Da análise da Tabela 46 verifica-se que F1 (*Afetos*) é constituído por 7 itens apresentando uma boa consistência interna (.802), o F2 (*Dinheiro*) e o F3 (*Consumos*) são ambos constituídos por 3 itens e apresentam valores de alfa aceitáveis (.778 e .771, respetivamente), F4 (*Saúde*) contem 2 itens e uma consistência interna também aceitável (.735), já F5 (*Amizade*) é constituído por 3 itens mas apresenta um valor de alfa pouco satisfatório (.586) e por fim F6 (*Escola*) que agrega apenas 2 itens, e que apresenta uma consistência interna questionável (.622).

Em virtude de os valores de consistência interna dos dois últimos fatores - *Escola* (F5) e *Amizade* (F6) – se considerarem questionáveis ou mesmo pouco satisfatórios, assumiu-se a opção de apenas se considerar para a segunda etapa de investigação, os restantes quatro fatores para esta dimensão da *mentira*: *Afetos* (F1); *Dinheiro* (F2); *Consumos* (F3); e *Saúde* (F4). Considera-se contudo relevante para o estudo da temática dos conteúdos da *mentira*, a reformulação dos dois fatores agora marginalizados, de modo a que em trabalhos futuros possam ser incluídos e analisados.

4.1.3. Questionário *Motivação da Mentira* (MtvM)

4.1.3.1. Análise de Fatores Exploratória

O questionário MtvM foi sujeito, na sétima versão do IAMA, a uma análise da correlação item-total da escala, a partir da qual se optou pela manutenção de todos os 15 itens originais, os quais foram submetidos a uma AFE, com rotação *varimax* e usando o critério de término de *Kaiser*, que resultou na extração de dois fatores, tal como apresentado na *Figura 4*, que explicavam 49% da variância total dos resultados.

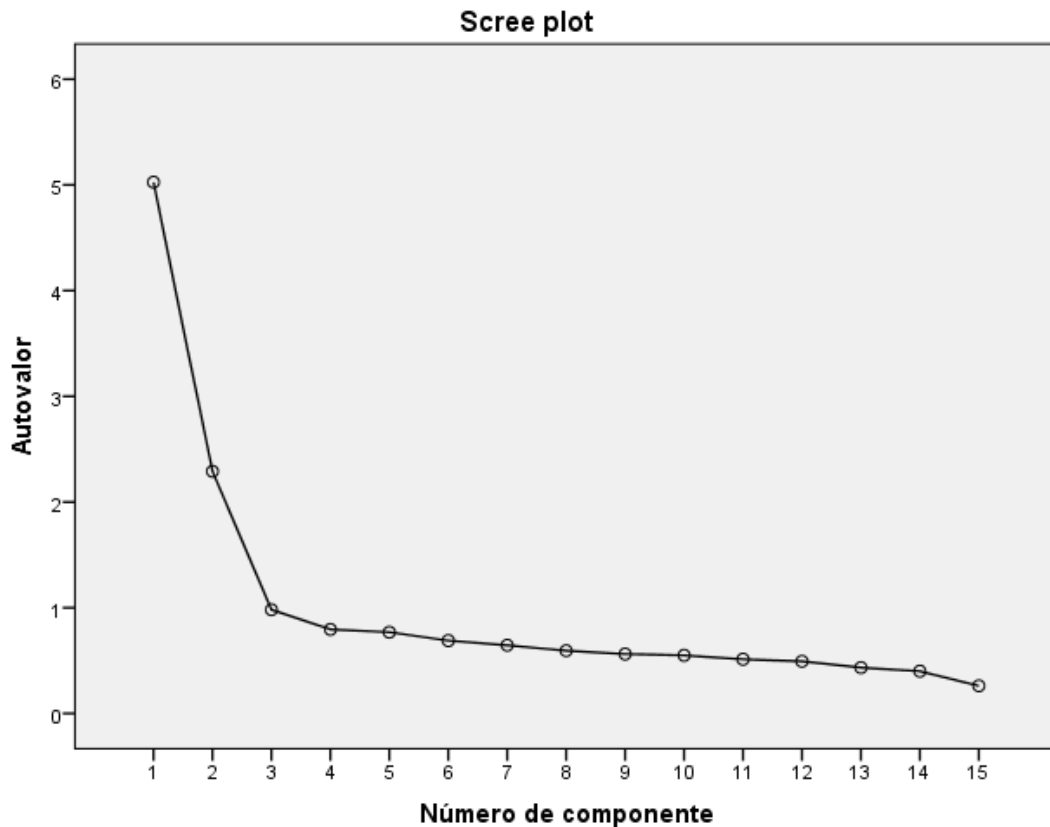


Figura 4 – Scree plot para a escala de dois fatores do MtvM do IAMA.

A Figura 4, correspondente ao critério *scree-test* posteriormente analisado, confirma a solução fatorial a reter, sugerindo a existência de dois fatores ou componentes principais. Na Tabela 47 apresentam-se os *loadings* dos itens em F1 e F2.

Tabela 47 – Pesos fatoriais dos itens nos dois fatores do MtvM do IAMA (rotação varimax)

Item	F1	F2
13. Mentir a alguém para evitar o seu sofrimento	,726	,060
02. Mentir para protegermos um segredo nosso	,713	,077
04. Esconder uma informação a alguém, para evitar que essa pessoa fique preocupada	,704	,094
14. Esconder uma asneira que fizemos, para não sermos castigados	,684	,258
01. Esconder um disparate que alguém fez, para que essa pessoa não seja castigada	,667	,006
11. Mentir para não ralharem connosco	,641	,326
07. Mentir por alguém, para que essa pessoa fique beneficiada	,636	,147
10. Inventar uma desculpa para evitar que outra pessoa fique mal vista	,634	,167
09. Distorcer a realidade, para deixar alguém parecer ridículo	,146	,778
06. Acusar injustamente alguém, para que essa pessoa seja castigada	,066	,749
15. Inventar uma história para deixar alguém preocupado	,055	,699
03. Inventar uma história sobre alguém, para que essa pessoa fique mal vista	,139	,671

Item	F1	F2
08. Inventar uma história sobre nós, para parecermos melhor do que somos	,178	,643
05. Mentir para ganharmos a alguém	,246	,626
12. Esconder a verdade, para magoar alguém	,070	,598

Nota: A *negrito* estão indicados os *loadings* mais elevados de cada item.

A partir da Tabela 47 é possível verificar que 8 itens ficaram agregados a F1 e que os restantes 7 itens se distribuíram por F2. Obteve-se assim para o F1 um valor de $\alpha=.843$, e para F2 um $\alpha=.821$.

4.1.3.2. Análise de Fatores Confirmatória

O primeiro teste do modelo bidimensional hierárquico revelou que a solução encontrada não era admissível, uma vez que a probabilidade do $RMSEA < .05$ era $< .05$, sendo o limite superior do IC superior a $.08$ ($.086$) e o limite inferior do IC ainda algo afastado de 0 ($.074$). Também o $CFI < .95$ e o valor de χ^2/df ser > 2.0 indicavam a rejeição do modelo. Presumindo tratar-se de um problema de especificação do modelo, procedeu-se à inspeção dos índices de modificação fornecidos pelo programa. Optou-se então pelo estabelecimento das relações entre itens pertencentes ao mesmo fator, sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 10.0 .

Apresenta-se de seguida na *Figura 5* a matriz de carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial bidimensional:

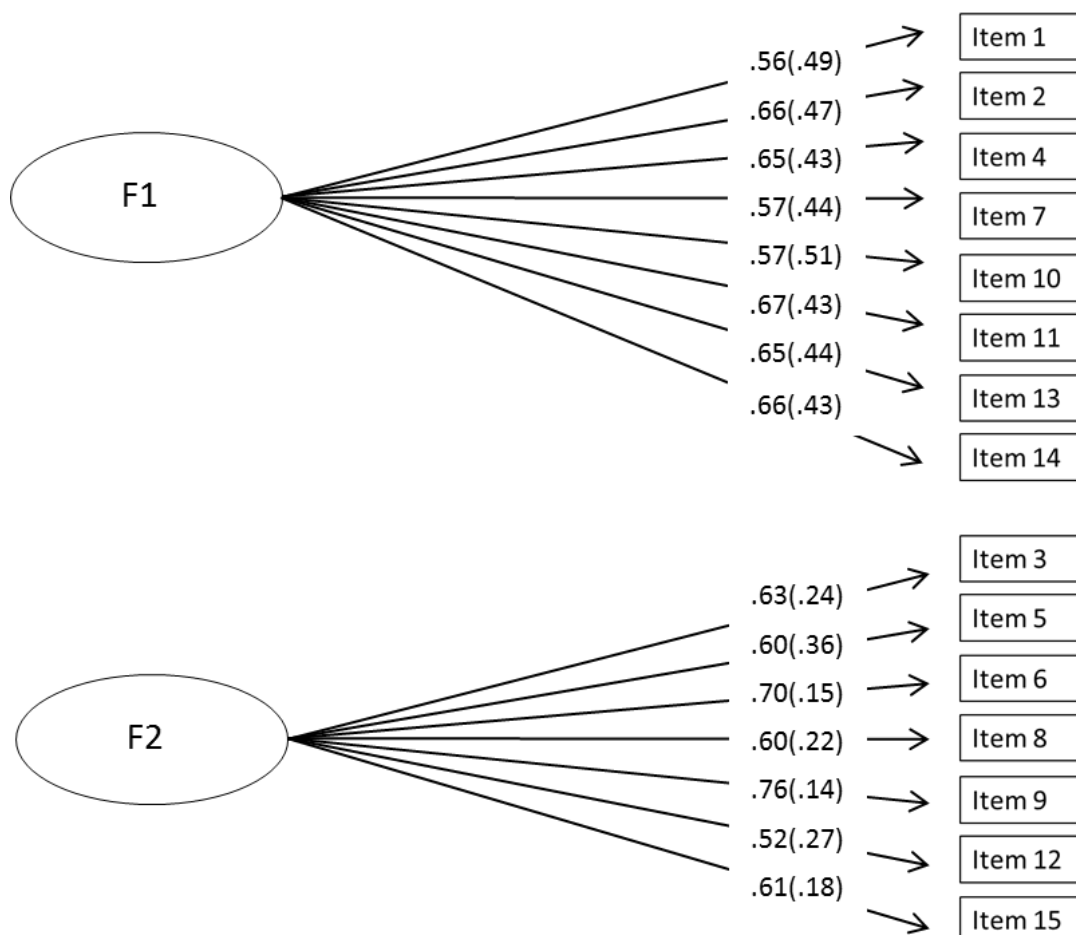


Figura 5. Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial bidimensional do *Mtvm* do *IAMA* (Correlação do erro de mensuração entre os itens 1 e 2 = .12; 1 e 7 = .10; 1 e 11 = -.12; 2 e 11 = -.13; 4 e 11 = -.06; 4 e 13 = .11; 7 e 10 = .12; 7 e 14 = -.07; 10 e 13 = .13; 10 e 14 = -.03; 11 e 13 = -.06; 11 e 14 = .49; 13 e 14 = -.02. $\chi^2/df = 3.36$; $CFI = .95$, $RMSEA = .053$, IC de 90% = .046; .060, $p(RMSEA < .05) = .27$).

De acordo com a Figura 5 verifica-se que após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ revelou-se $> .05$ (IC de 90% = .046; .060), registando-se o $CFI = .96$, o que indicava um bom ajuste do modelo. O valor do $\chi^2/df = 3.36$ não era o ideal, situando-se no entanto ainda bastante abaixo de 5.0, valor limite recomendado por Wheaton, et. al. (1977).

4.1.3.3. Análise de Fiabilidade

Em termos de fiabilidade foi possível apurar a consistência interna para cada uma das subescalas do modelo, sendo que para F1 se obteve um $\alpha = .843$ e, para F2, um $\alpha = .821$.

4.1.3.4. Discussão de Resultados do *MtvM*

O questionário *MtvM*, baseado em trabalhos anteriores da mesma investigadora (Martins, 2009; Martins et al., 2011; Martins & Carvalho 2009, 2010, 2011) assim como na revisão da literatura especializada no tema diversos (Kaplur, 2006; Kim et al., 2008; Jensen et al., 2002, 2004; Scholl & O'Hair, 2005), que se apresentava, na sua estrutura básica, constituído por 15 itens, distribuídos por 3 fatores (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.3.3. Questionário Motivação da Mentira*), apresenta-se agora, após a sua submissão a análises fatoriais exploratória e confirmatória, assim como a análises de fiabilidade, constituída pelos mesmos por 15 itens mas reorganizados e distribuídos por apenas 2 fatores.

Após depuração da escala, realizada através da análise da correlação item/total, não foi excluído nenhum item, tendo-se realizado a AFE com os 15 itens originais. A AFE sugeriu uma solução bidimensional, responsável por explicar 49% da variância total. Da AFC realizada sobre os mesmos 15 itens também não foram excluídos quaisquer itens.

Na Tabela 48 apresenta-se a estrutura final do *MtvM*, já validado para a população portuguesa:

Tabela 48 – *Estrutura final do MtvM do IAMA*

Fatores	Itens	Consistência Interna	Denominação
F1	01; 02; 04; 07; 10; 11; 13; 14	.843	<i>Motivações Pró-sociais</i>
F2	03; 05; 06; 08; 09; 12; 15	.821	<i>Motivações Antissociais</i>

Da análise da Tabela 48 verifica-se que F1 (*Motivações Pró-sociais*) é constituído por 8 itens apresentando uma boa consistência interna (.843) e que F2 (*Motivações Antissociais*) é constituído por 7 itens, apresentando também uma consistência interna considerada boa (.821).

Constata-se que a partir das análises realizadas à escala original, F1 manteve agregados todos os itens inicialmente correspondentes ao fator “altruísmo”, aos quais se juntaram ainda os itens 2, 11 e 14 que, segundo a literatura e de acordo com a estrutura apresentada no *IAMA*, provinham do fator “egoísmo”. Já F2 agregou todos os itens inicialmente previstos no fator “malevolência” e ainda dois itens, o 5 e o 8, provenientes do fator “egoísmo”. Neste sentido, todos os itens construídos em função de motivações egoístas, ficaram assim diluídos nos restantes dois fatores. Reanalizando o conteúdo da nova configuração da escala, assumiu-se que F1

agregaria todo o conjunto de itens associados a *motivações pró-sociais*, compreendendo situações de carácter egocêntrico ou altruísta, focadas em interesses pessoais ou coletivos e socialmente consideradas lícitas, admissíveis ou permitidas, tendo em conta a benevolência associada à sua intenção, e que F2 reunia todos os itens associados a *motivações antisociais*, compreendendo um conjunto de situações de carácter egocêntrico ou malevolente, centradas em interesses pessoais ou coletivos mas socialmente consideradas ilícitas ou inadmissíveis, por se acharem contrárias à lei, à moral ou à consciência. Neste sentido, procedeu-se à renomeação dos fatores desta escala, tal como se pode ler na Tabela 48.

4.1.4. Questionário *Aceitabilidade da Mentira (ActM)*

4.1.4.1. Análise de Fatores Exploratória

O *ActM* foi sujeito, na sétima versão do *IAMA*, a uma análise da correlação item-total da escala, a partir da qual se optou pela exclusão dos itens 03 e 14) por se considerar que apresentavam uma fraca correlação ($r \leq .20$).

Os restantes doze itens foram submetidos a uma AFE, com rotação *varimax* e usando o critério de término de *Kaiser*, que resultou na extração de três fatores, tal como apresentado na *Figura 6*, que explicavam 55% da variância total dos resultados.

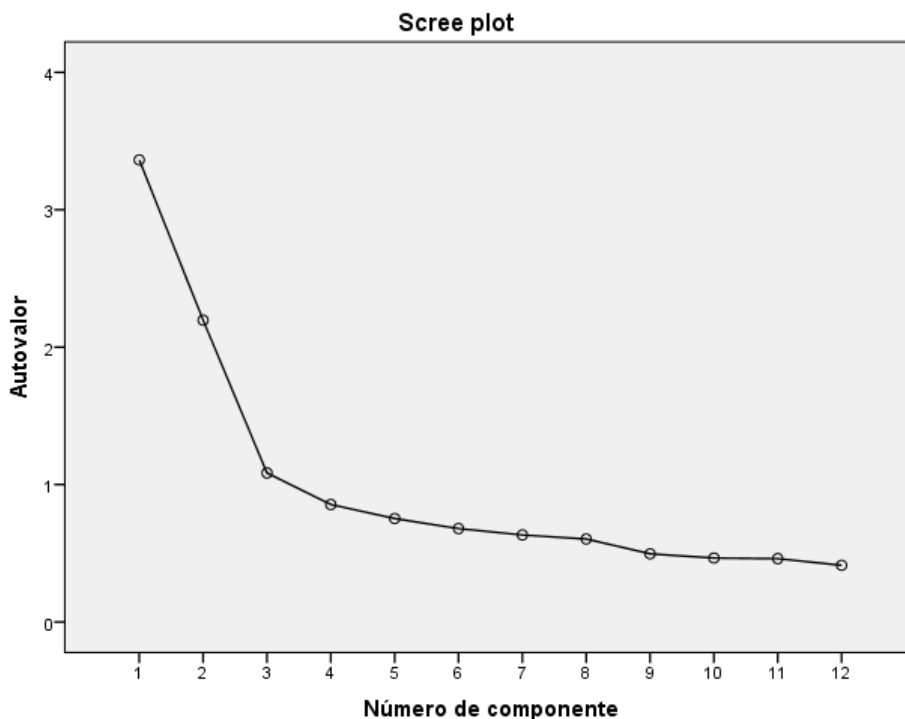


Figura 6 – Scree plot para a escala de três fatores do *ActM* do *IAMA*

A Figura 6, correspondente ao critério *scree-test* posteriormente analisado, confirma a solução fatorial a reter, sugerindo a existência de três fatores ou componentes principais. Na Tabela 49 apresentam-se os *loadings* dos itens em F1a F3.

Tabela 49 – Pesos fatoriais dos itens nos três fatores do ActM do IAMA (rotação varimax)

Item	F1	F2	F3
09. Por vezes mentir a alguém é a melhor solução se a verdade for causar sofrimento desnecessário	,800	,030	,155
07. Há situações em que mentir para evitar o sofrimento de alguém é melhor do que dizer a verdade	,791	,031	,066
02. Por vezes acho que é preferível dizer uma pequena mentira do que dizer a verdade e magoar alguém com isso	,785	,071	,079
11. Não vejo nada de errado em mentir a alguém se isso for feito com a melhor das intenções	,553	,191	,189
06. Por vezes, dizer a verdade a alguém pode causar mais mal do que bem	,509	-,269	,281
04. Há coisas que é melhor não contarmos aos nossos amigos e familiares	,411	,112	,371
05. Acho que é errado mentir a alguém, sejam quais forem as circunstâncias	,093	,765	,028
01. Penso que dizer a verdade e sempre melhor do que mentir	-,063	,757	,073
10. Acho que é sempre preferível dizer a verdade a alguém, mesmo que isso o/a vá magoar	,306	,697	,020
08. Sinto-me desconfortável quando minto a alguém	-,043	,674	-,110
12. É ridículo acreditar que alguém diga sempre a verdade	,117	,046	,843
13. É ingênuo da minha parte dizer que nunca vou mentir a ninguém	,232	-,098	,773

Nota: A *negrito* estão indicados os *loadings* mais elevados de cada item

A partir da Tabela 49 é possível verificar que seis itens ficaram agregados a F1, quatro itens a F2 e apenas dois itens a F3. Obteve-se assim para o F1 um valor de $\alpha=.768$, para F2 um $\alpha=.705$ e para F3 um $\alpha=.624$.

4.1.4.2. Análise de Fatores Confirmatória

O primeiro teste do modelo tridimensional hierárquico revelou que a solução encontrada não era admissível, uma vez que a probabilidade do $RMSEA < .05$ era $< .05$, sendo que, apesar do limite superior do IC ser inferior a $.08$ ($.077$), o limite inferior do IC estava ainda algo afastado de 0 ($.060$). Também o $CFI < .95$ e o valor de χ^2/df ser > 2.0 indicavam a rejeição do modelo. Presumindo tratar-se de um problema de especificação do modelo, procedeu-se à inspeção dos índices de modificação do modelo fornecidos pelo programa. Optou-se então pelo estabelecimento das relações

entre itens pertencentes ao mesmo fator, sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 10.0.

Após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ manteve-se $< .05$ (IC de 90% = .056; .074), o $CFI < .95$ e o valor do $\chi^2/df > 2.0$, continuando a indicar a rejeição do modelo. Optou-se ainda por uma última inspeção dos índices de modificação e o estabelecimento das relações entre itens pertencentes ao mesmo fator sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 5.0.

Após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ revelou-se $> .05$ (IC de 90% = .053; .071), o que indica um bom ajuste do modelo. O $CFI = .94$ e o valor do $\chi^2/df = 4.19$ não eram os ideais, no entanto, eram já bastante próximos dos valores indicadores de um bom ajuste do modelo.

Como última estratégia para conseguir uma melhoria do ajuste do modelo, procedeu-se à análise da matriz de resíduos estandardizados, verificando-se então que o item 6 tinha o seu erro de mensuração intercorrelacionado com o de cinco outros itens. O item 6 estava assim a contribuir bastante para o desajuste do modelo, sendo que nenhuma das covariâncias era substantivamente justificada ao nível dos fatores de primeira ordem. Por este motivo optou-se pela sua exclusão voltou a testar-se o modelo.

Apresenta-se de seguida na *Figura 7* a matriz de carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial tridimensional:

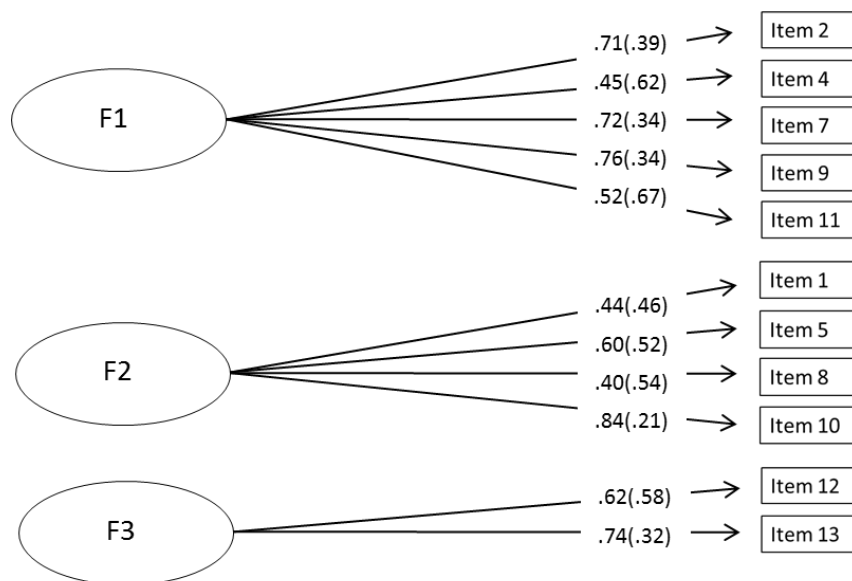


Figura 7. Carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial tridimensional do ActM do IAMA (Correlação do erro de mensuração entre os itens 4 e 7 = -.11; 1 e 5 = .22; 1 e 8 = .23. $\chi^2/df = 3.52$; $CFI = .96$, $RMSEA = .055$, IC de 90% = .045; .065, $p(RMSEA < .05) = .21$).

Pela análise da Figura 7 pode verificar-se que após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ revelou-se $> .05$ (IC de 90% = .045; .065), registando-se para o $CFI = .96$, o que indica um bom ajuste do modelo. O valor do $\chi^2/df = 3.52$ não sendo o ideal, situava-se no entanto ainda bastante abaixo de 5.0, valor limite recomendado por Wheaton, et. al. (1977).

4.1.4.3. Análise de Fiabilidade

Verificou-se por fim a seguinte consistência interna para cada uma das subescalas do modelo: para F1, um $\alpha = .759$; para F2, um $\alpha = .716$; e para F3, um $\alpha = .623$.

4.1.4.4. Discussão de Resultados do ActM

O Questionário *Aceitabilidade da Mentira (ActM)*, resultante da tradução e adaptação do *Lying In Amorous Relationships Scale* (Kaplar, 2006), inicialmente constituído por 14 itens, distribuídos por 2 fatores correspondentes a cada uma das posturas assumidas face à *mentira, rejeição ou aceitação* (Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.3.4. *Questionário Aceitabilidade da Mentira*), surge agora, após a sua submissão a análises fatoriais exploratória e confirmatória, assim como a análises de fiabilidade, constituído por 11 itens reorganizados e redistribuídos por 3 fatores.

Após depuração da escala, realizada através da análise da correlação item/total, foram excluídos os itens 3 e 14 inicialmente considerados no *IAMA*, procedendo-se à AFE com os restantes 12 itens e verificando-se a sugestão de uma solução tridimensional, responsável por explicar 55% da variância total. Durante a AFC excluiu-se o item 6 por se considerar o seu contributo como responsável pelo desajuste do modelo.

Na Tabela 50 apresenta-se a estrutura final do *ActM*, já validado para a população portuguesa:

Tabela 50 – Estrutura final do *ActM* do *IAMA*

Fatores	Itens	Consistência Interna	Denominação
F1	02; 04; 07; 09; 11	.759	<i>Aceitação</i>
F2	01; 05; 08; 10	.716	<i>Rejeição</i>
F3	12; 13	.623	<i>Inevitabilidade</i>

Tal como se pode ler na Tabela 50, o F1, correspondente à *aceitação da mentira*, ficou assim constituído por 5 itens apresentando uma boa consistência interna (.759), F2 agregou 4 itens também com uma boa consistência interna (.716) correspondentes à *rejeição da mentira* e F3, com apenas 2 itens e uma consistência interna questionável (.623), reuniu informação que remete para a *inevitabilidade da mentira*, fator anteriormente não considerado.

4.1.5. Questionário *Gravidade da Mentira (GrvM)*

O questionário original e inédito *GrvM*, desenvolvido ao longo da primeira etapa de investigação com base nos resultados de um trabalho anterior da mesma investigadora (Martins, 2009), bem como em inúmeros contributos de autores diversos que ao longo do tempo foram abordando a questão da gravidade atribuída à *mentira* (Fu et al., 2010; Harada et al., 2009; Jensen et al., 2002; Lee, 2013; Lee & Ross, 1997; Lindsold & Walters, 1983; Maier & Lavrakas, 1976; Neiva, 1942; Scholl & O'Hair, 2005; Siegal et al., 2000; Xu et al., 2009), manteve-se no seu formato original (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.3.5. Questionário Gravidade da Mentira (GrvM.)*) de doze itens independentes já que, devido às particularidades inerentes à sua constituição, não foi alvo de qualquer análise de fatores ou de fiabilidade.

4.1.6. Questionário de *Estilos Educativos Parentais (QEEP)*

4.1.6.1. Análise de Fatores Exploratória

O *QEEP*, traduzido e adaptado a partir do *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* (Robinson et al., 2001), foi sujeito, na sétima versão do *IAMA*, a uma análise da correlação item-total da escala, a partir da qual se optou pela exclusão de três itens, o 15, o 20 e o 23, por se considerar que apresentavam uma fraca correlação ($r \leq .20$).

Os restantes vinte e nove itens foram submetidos a uma análise de Fatores Exploratória (AFE), com rotação *varimax* e usando o critério de término de *Kaiser*, que resultou na extração de cinco fatores, tal como apresentado na *Figura 8*, que explicavam 52% da variância total dos resultados.

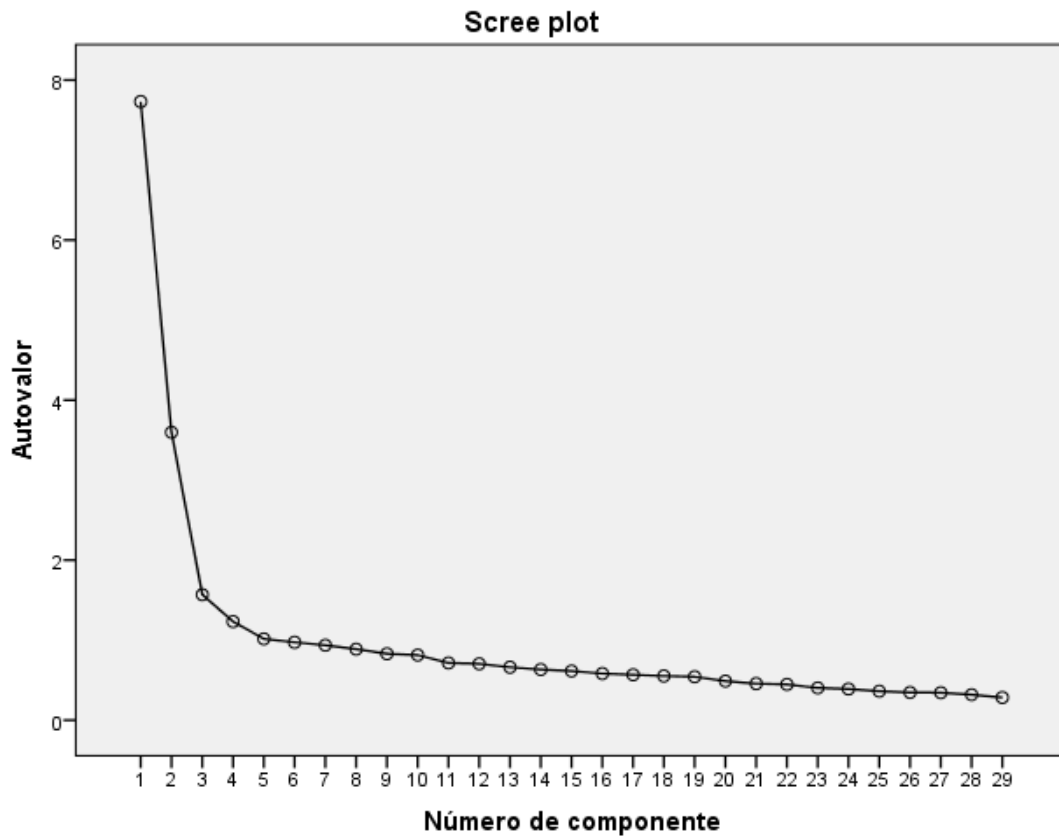


Figura 8 – Scree plot para a escala de cinco fatores do QEEP do IAMA.

A Figura 8, correspondente ao critério *scree-test* posteriormente analisado, confirma a solução fatorial a reter, sugerindo a existência de cinco fatores ou componentes principais. Na Tabela 51 apresentam-se os *loadings* dos itens em F1a F5.

Tabela 51 – Pesos fatoriais dos itens nos cinco fatores do QEEP do IAMA (rotação varimax)

Item	F1	F2	F3	F4	F5
21. Os meus pais respeitam as minhas opiniões, incentivando-me a expressá-las	,768	,048	,178	-,012	,002
12. Quando estou chateado(a) os meus pais dão-me apoio e consolo	,751	,037	,126	,051	,047
7. Os meus pais incentivam-me a falar-lhes dos meus problemas	,718	,010	-,026	-,077	-,104
31. Os meus pais explicam-me as consequências das minhas ações	,705	,026	-,154	,226	-,033
11. Os meus pais explicam-me as razões das regras que estabelecem	,705	-,025	,047	,161	,106
01. Os meus pais estão atentos aos meus sentimentos	,703	-,043	,111	-,042	,046
09. Mesmo quando não estou de acordo com os meus pais, eles ouvem a minha opinião	,701	,100	,251	,010	,104
25. Os meus pais explicam-me a razão de eu dever obedecer às regras	,696	,046	-,042	,119	,121

Item	F1	F2	F3	F4	F5
29. Os meus pais ajudam-me a pensar nas consequências das minhas ações	,687	,053	-,136	,237	,005
14. Os meus pais elogiam-me quando faço algo bem feito	,682	,042	,106	-,098	,219
5. Os meus pais explicam-me o que sentem, quando tenho comportamentos incorretos	,668	-,026	-,043	,088	-,087
27. Eu e os meus pais passamos bons momentos juntos	,635	,106	,095	,142	,316
18. Os meus pais têm em conta as minhas preferências quando fazem planos familiares	,630	,005	,129	-,065	,143
22. Tenho liberdade para dar a minha opinião sobre as regras familiares	,614	,116	,069	-,097	-,102
03. Os meus pais têm em conta aquilo que eu quero, antes de me pedirem para fazer alguma coisa	,482	,016	,304	-,191	-,180
32. Os meus pais batem-me quando tenho comportamentos incorretos	,052	,849	,156	,069	-,065
06. Quando desobedeço aos meus pais, eles batem-me	,002	,831	,183	-,023	,003
02. Os meus pais castigam-me fisicamente	,022	,819	,155	,024	,048
19. Quando desobedeço aos meus pais, eles agarram-me com força	,116	,510	,278	,221	,139
30. Os meus pais ralham e criticam-me quando não faço aquilo que eles esperam de mim	-,025	,206	,670	-,089	,119
13. Quando me porto mal, os meus pais gritam ou falam mais alto	,071	,186	,658	,133	,051
04. Quando pergunto aos meus pais por que razão tenho de lhes obedecer, eles dizem coisas como, "Porque eu digo", ou "Porque sou teu pai e quero que o faças"	,097	,049	,620	,049	-,074
16. Os meus pais ficam furiosos comigo em algumas situações	,017	,211	,587	,067	,082
10. Para me castigarem, os meus pais retiram-me privilégios sem me explicarem a razão	,116	,184	,467	,149	-,395
28. Para me castigarem, os meus pais deixam-me sozinho(a), sem me explicarem a razão	,118	,325	,075	,637	-,117
26. Os meus pais usam a ameaça como forma de castigo, sem me explicarem a razão	,214	,099	,424	,563	-,037
17. Os meus pais ameaçam mais do que castigam	,070	-,116	,429	,465	,244
24. Os meus pais dão-me demasiados mimos	-,374	-,063	-,062	,386	,108
08. Os meus pais têm dificuldades em disciplinar-me	,238	,113	,127	,043	,722

Nota: A negrito estão indicados os *loadings* mais elevados de cada item.

A partir da Tabela 51 é possível verificar que quinze itens ficaram agregados a F1, quatro itens a F2, cinco itens a F3, quatro itens a F4 e apenas um item a F5. Procurando reagrupar o único item existente no quinto fator, procedeu-se à realização de uma nova AFE, restringindo-se a solução a quatro fatores. Verificou-se que os quatro fatores resultantes da nova AFE agregaram exatamente os mesmos itens que na solução anterior, explicando 49% da variância total, no entanto o item 08 não obteve um peso fatorial mínimo de 0.3 em nenhum dos quatro fatores, pelo que se

optou pela sua exclusão. Obteve-se assim para o F1 um valor de $\alpha=.917$, para F2 um $\alpha=.816$, para F3 um $\alpha=.680$ e para F4 um valor de $\alpha=.409$.

4.1.6.2. Análise de Fatores Confirmatória

O primeiro teste do modelo tetradimensional hierárquico revelou que a solução encontrada não era admissível, uma vez que a probabilidade do $RMSEA < .05$ era $< .05$ e, apesar do limite superior do IC ser inferior a $.08$ ($.058$), o limite inferior do IC ainda estava algo afastado de 0 ($.051$). Também o $CFI < .95$ e o valor de χ^2/df ser > 2.0 indicavam a rejeição do modelo.

Verificou-se que a precisão do item 24, que pertencia à quarta dimensão, era muito baixa, ($R^2 = .01$), decidindo-se assim também pela eliminação deste item.

Após realização de novo teste ao modelo, apesar do $RMSEA < .05$ ser $> .05$, indicando o ajuste do modelo, os valores do χ^2/df (> 2.0) e do CFI ($< .95$) continuavam a indicar a sua rejeição. Presumindo tratar-se de um problema de especificação do modelo, procedeu-se à inspeção dos índices de modificação do modelo fornecidos pelo programa. Optou-se então pelo estabelecimento das relações entre itens pertencentes ao mesmo fator, sempre que, existindo uma intercorrelação do seu erro, se verificasse um decréscimo esperado no χ^2 superior a 10.0 .

Apresenta-se de seguida na *Figura 9* a matriz de carga fatorial estandardizada (variância do erro) na estrutura fatorial tetradimensional:

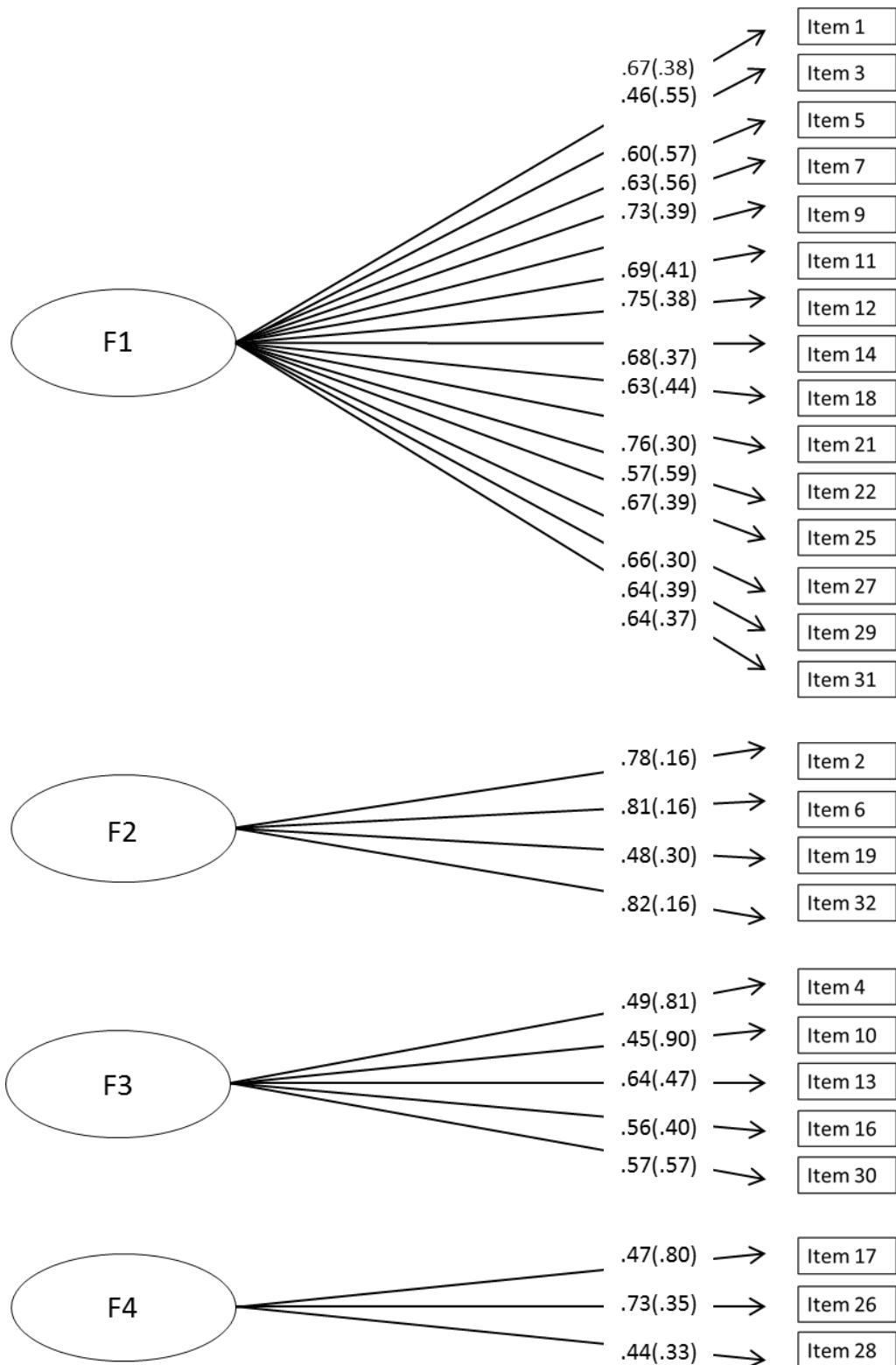


Figura 9 - Carga fatorial estandarizada (variância do erro) na estrutura fatorial tetradimensional do QEEP do IAMA (Correlação do erro de mensuração entre os itens 1 e 7 = .24; 1 e 12 = .15; 1 e 18 = -.15; 1 e 25 = -.10; 5 e 7 = .17; 5 e 31 = .13; 7 e 12 = .16; 7 e 25 = -.09; 9 e 22 = .11; 9 e 31 = -.10; 11 e 22 = -.10; 11 e 25 = .22; 12 e 25 = -.13; 14 e 29 = -.11; 21 e 22 = .22; 21 e 31 = -.04; 25 e 31 = .13; 29 e 31 = .29 $\chi^2/df = 2.23$; $CFI = .95$, $RMSEA = .040$, IC de 90% = .036; .044, $p(RMSEA < .05) = 1.0$)

De acordo com a *Figura 9*, após o novo teste, a probabilidade do $RMSEA < .05$ revelou-se $> .05$ (IC de 90% = .036; .044), registando-se para o $CFI = .95$, o que indicava um bom ajuste do modelo. O valor do $\chi^2/df = 2.23$ não era o ideal, no entanto, tendo em consideração que as recomendações para este indicador não são completamente consensuais, variando entre 2.0 (Tabachnik & Fidell, 2007) e 5.0 (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977), considerou-se o ajuste como satisfatório.

4.1.6.3. Análise de Fiabilidade

Verificou-se por fim que a subescala que operacionaliza F1 apresentou uma consistência interna de $\alpha = .917$, já a subescala de F2 apresentou um valor $\alpha = .816$, a de F3 obteve um valor $\alpha = .680$ e a F4 apresentou um valor de $\alpha = .544$.

4.1.6.4. Discussão de Resultados do QEEP

O QEEP, resultante da tradução e adaptação do *Parenting Style and Dimensions Questionnaire* (Robinson et al., 2001), inicialmente constituído por 32 itens, distribuídos por 3 fatores correspondentes a cada um dos estilos educativos parentais considerados no estudo, o estilo *competente*, o estilo *autoritário* e o estilo *permissivo* (*Capítulo 3 – Metodologia, Subcapítulo 3.4.1.4.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais*), surge agora, após a sua submissão a análises fatoriais exploratória e confirmatória, assim como a análises de fiabilidade, constituído por 27 itens reorganizados e redistribuídos por 4 fatores.

A depuração do QEEP, realizada através da análise de correlação item/total do questionário, permitiu excluir os itens 15, 20 e 23 inicialmente considerados no IAMA. Com isto foi possível o avanço para a análise de fatores exploratória, da qual surgiu uma solução pentafatorial responsável por explicar 52% da variância total. No entanto, um dos fatores continha apenas o item 08, o qual não se agregou em nenhum dos quatro fatores que resultaram da nova AFE realizada, responsável por explicar 49% da variância total, tendo por isso sido eliminado. Da AFC realizada sobre os vinte e oito itens restantes, excluiu-se o item 24 por apresentar valores de precisão demasiado baixos.

Na Tabela 52 apresenta-se a estrutura final do QEEP, já validado para a população portuguesa:

Tabela 52 – Estrutura final do QEEP do IAMA

Fatores	Itens	Consistência Interna	Denominação
F1	01; 03; 05; 07; 09; 11; 12; 14; 18; 21; 22; 25; 27; 29; 31	.917	<i>Estilo Competente</i>
F2	02; 06; 19; 32	.816	<i>Estilo Autoritário*</i>
F3	04; 10; 13; 16; 30	.680	<i>Estilo Autoritário*</i>
F4	17; 26; 28	.544	<i>Estilo Permissivo</i>

* Os fatores F2 e F3 contêm ambos itens inicialmente incluídos no *Estilo Educativo Parental Autoritário*

Conforme é possível observar a partir da análise da Tabela 52, F1 é constituído por 15 itens correspondentes ao estilo educativo parental *competente*, apresentando uma excelente consistência interna (.917), F2 é constituído por 4 itens com correspondência ao estilo parental *autoritário*, verificando-se uma boa consistência interna (.816), F3 também correspondente ao estilo parental *autoritário*, é constituído por 5 itens com uma consistência interna questionável (.680), já F4 é constituído por apenas 3 itens correspondentes ao estilo *permissivo* e com uma consistência interna considerada não aceitável (.544).

Como consequência da exclusão dos itens que nas análises iniciais não apresentaram valores satisfatórios face aos respetivos índices, na sua maioria correspondentes ao *estilo permissivo*, constata-se que o fator correspondente a esse estilo apenas agregou 3 itens, apresentando um valor de alfa que desaconselha a sua utilização em estudos futuros. Deste modo, considerando as restrições temporais que impediram a resolução deste problema, na 2ªetapa de investigação, apenas se recorreu ao estudo dos fatores correspondentes aos *estilos competente e autoritário*.

Por outro lado, verificando-se que F2 e F3 agregavam ambos itens relativos ao *estilo autoritário*, sendo que o primeiro continha itens essencialmente associados a situações de coerção física enquanto o segundo focava aspetos de hostilidade verbal optou a investigadora, com vista à operacionalização da variável “*Estilos Educativos Parentais*” na 2ªetapa de investigação, por tratá-los estatisticamente como um só fator, permitindo assim a sua comparação com o *estilo competente*.

4.2. Segunda Etapa de Investigação - Análise das concepções gerais de *mentira* dos adolescentes atendendo ao efeito das variáveis consideradas.

Na segunda etapa de investigação procedeu-se à análise dos resultados relativos às concepções de *mentira* dos adolescentes – *A quem mentem?*; *Sobre o que mentem?*; *Por que mentem?* - tendo em conta o efeito das variáveis consideradas no estudo – *Idade*; *Género*; *Capital Sociocultural*; e *Estilos Educativos Parentais*.

Para tal, testaram-se as hipóteses alternativas já anteriormente apresentadas (*Capítulo 1 – Introdução, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*), recorrendo-se a análises estatísticas específicas e adequadas às características de cada variável, refletindo-se por fim sobre o seu significado à luz da literatura existente.

4.2.1. A quem mentem os adolescentes?

Na dimensão *aplicação da mentira*, analisaram-se os principais alvos de *mentira* dos adolescentes em função das variáveis consideradas, a partir dos dados recolhidos do questionário *ApIM* integrante do *IAMA*. Tratando-se de um questionário constituído por sete situações hipotéticas independentes (não agregadas em fatores) correspondentes a sete das figuras mais referidas na literatura como potenciais alvos de *mentira* dos adolescentes, o tratamento de dados conduziu ao cruzamento de cada uma das referidas situações, com cada uma das variáveis consideradas. Para tal, recorreu-se ao teste de Qui-quadrado de forma a avaliar se as variáveis são independentes ou se apresentam entre si, relações estatisticamente significativas.

4.2.1.1. Aplicação da Mentira em função da Idade

Na Tabela 53 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento da *Idade* e cada um dos sete alvos de *mentira* constantes no questionário *ApIM*:

Tabela 53 – Cruzamento da Idade e cada um dos alvos de mentira (itens) do questionário ApIM.

Alvos de Mentira	Idade	Nunca		Poucas Vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Professores	≤ 14	305	56.3	201	37.1	30	5.5	6	1.1	542	100
	>14	117	35.7	180	54.9	26	7.9	5	1.5	328	100
	TOTAL	422	48.5	381	43.8	56	6.4	11	1.3	870	100
Pai	≤ 14	291	54.2	200	37.2	43	8.0	3	0.6	537	100
	>14	115	35.4	181	55.7	24	7.4	5	1.5	325	100
	TOTAL	406	47,1	381	44.2	67	7.8	8	0.9	862	100
Amigos	≤ 14	207	38.5	265	49.3	59	11.0	7	1.3	538	100
	>14	96	29.3	218	66.5	13	4.0	1	0.3	328	100
	TOTAL	303	35.0	483	55.8	72	8.3	8	0.9	866	100
Desconhecidos	≤ 14	102	18.9	111	20.6	120	22.3	206	38.2	539	100
	>14	67	20.5	95	29.1	107	32.7	58	17.7	327	100
	TOTAL	169	19.5	206	23.8	227	26.2	264	30.5	866	100
Mãe	≤ 14	298	55.3	198	36.7	39	7.2	4	0.7	539	100
	>14	141	43.3	166	50.9	18	5.5	1	0.3	326	100
	TOTAL	439	50.8	364	42.1	57	6.6	5	0.6	865	100
Namorado/a	≤ 14	367	81.0	65	14.3	12	2.6	9	2.0	453	100
	>14	203	72.5	66	23.6	2	0.7	9	3.2	280	100
	TOTAL	570	77.8	131	17.9	14	1.9	18	2.5	733	100
Irmãos	≤ 14	239	46.5	172	33.5	77	15.0	26	5.1	514	100
	>14	112	37.3	135	45.0	40	13.3	13	4.3	300	100
	TOTAL	351	43.1	307	37.7	117	14.4	39	4.8	814	100

Legenda: N = Número de casos válidos; % = Percentagem;

Nota: A negrito estão indicados os valores mais elevados de cada cruzamento

Os resultados do cruzamento da *Idade* com o item “*Minto aos meus professores*”, referentes a 870 casos válidos (99.9%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “*H₀₁ – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Idade” são independentes*” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação fraca ($V \text{ de Cramer} = .2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “*Nunca*” (56.3%) enquanto a maioria dos participantes do 10ºano responde

“Poucas Vezes” (54.9%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere “Nunca” (48.5%) mentir a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento da *Idade* com o item “*Minto ao meu pai*”, os resultados referentes a 862 casos válidos (99.0%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_02 – As variáveis “*Mentir ao Pai*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $<.2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “Nunca” (54.2%) enquanto a maioria dos participantes mais velhos refere “Poucas Vezes” (55.7%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere “Nunca” (47.1%) mentir a este alvo específico.

No cruzamento da *Idade* com o item “*Minto aos meus amigos*”, os resultados referentes a 866 casos válidos (99.4%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_03 – As variáveis “*Mentir aos Amigos*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $<.2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “Poucas Vezes” (49.3%), tal como a maioria dos participantes mais velhos (66.5%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere mentir “Poucas Vezes” (55.8%) a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento da *Idade* com o item “*Minto a desconhecidos*”, os resultados referentes a 866 casos válidos (99.4%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_04 – As variáveis “*Mentir a Desconhecidos*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação fraca (V de Cramer = $.2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “Sempre” (38.2%), enquanto a maioria dos participantes mais velhos responde “Muitas Vezes” (32.7%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere mentir “Sempre” (30.5%) a este alvo específico.

Sobre o cruzamento da *Idade* com o item “*Minto à minha mãe*”, os resultados referentes a 865 casos válidos (99.3%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_05 – As variáveis “*Mentir à Mãe*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos (p

$< .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “*Nunca*” (55.3%), enquanto que a maioria dos participantes mais velhos responde “*Poucas Vezes*” (50.9%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (50.8%) mentir a este alvo específico.

Os resultados do cruzamento da *Idade* com o item “*Minto ao(à) meu(minha) namorado(a)*”, referentes a 733 casos válidos (84.2%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_06 – As variáveis “*Mentir ao/à Namorado/a*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes mais novos responde “*Nunca*” (81.0%), tal como a maioria dos participantes mais velhos (72.5%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (77.8%) mentir a este alvo específico.

Finalmente em relação ao cruzamento da *Idade* com o item “*Minto ao(s) meu(s) irmão(s)*”, os resultados referentes a 814 casos válidos (99.5%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_07 – As variáveis “*Mentir aos Irmãos*” e “*Idade*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes mais novos e as dos mais velhos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item a maioria dos participantes mais novos responde “*Nunca*” (46.5%), enquanto que a maioria dos participantes mais velhos responde “*Poucas Vezes*” (45.0%). No geral, independentemente da idade, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (43.1%) mentir a este alvo específico.

4.2.1.2. Aplicação da Mentira em função do Género

Na Tabela 54 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Género*, e cada um dos sete alvos (itens) de *mentira* constantes no questionário *ApIM*:

Tabela 54 – Cruzamento do Género e cada um dos alvos de mentira (ítems) do questionário ApIM.

Alvos de Mentira	Género	Nunca		Poucas Vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Professores	Feminino	235	48.0	214	43.7	40	8.2	1	0.2	490	100
	Masculino	187	49.1	168	44.1	16	4.2	10	2.6	381	100
	TOTAL	422	48.5	382	43.9	56	6.4	11	1.3	871	100
Pai	Feminino	217	44.5	227	46.5	40	8.2	4	0.8	488	100
	Masculino	189	50.4	155	41.3	27	7.2	4	1.1	375	100
	TOTAL	406	47.0	382	44.3	67	7.8	8	0.9	863	100
Amigos	Feminino	192	39.3	278	56.9	18	3.7	1	0.2	489	100
	Masculino	112	29.6	205	54.2	54	14.3	7	1.9	378	100
	TOTAL	304	35.1	483	55.7	72	8.3	8	0.9	867	100
Desconhecidos	Feminino	89	18.2	129	36.4	138	28.2	133	27.2	489	100
	Masculino	80	21.2	78	20.6	89	23.5	131	34.7	378	100
	TOTAL	169	19.5	207	23.9	227	26.2	264	30.4	867	100
Mãe	Feminino	240	49.4	207	42.6	38	7.8	1	0.2	486	100
	Masculino	199	52.4	158	41.6	19	5.0	4	1.1	380	100
	TOTAL	439	50.7	365	42.1	57	6.6	5	0.6	866	100
Namorado/a	Feminino	321	79.7	72	17.9	6	1.5	4	1.0	403	100
	Masculino	250	75.5	59	17.8	8	2.4	14	4.2	331	100
	TOTAL	571	77.8	131	17.8	14	1.9	18	2.5	734	100
Irmãos	Feminino	192	42.2	172	37.8	70	15.4	21	4.6	455	100
	Masculino	159	44.2	135	37.5	48	13.3	18	5.0	360	100
	TOTAL	351	43.1	307	37.7	118	14.5	39	4.8	815	100

Legenda: N = Número de casos válidos; % = Percentagem;

Nota: A negrito estão indicados os valores mais elevados de cada cruzamento

Os resultados do cruzamento do género com o item “*Minto aos meus professores*”, referentes a 871 casos válidos (100%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “*H₀₈ – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Género” são independentes*” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = <.2). Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “*Nunca*” (48.0%) tal como a maioria dos rapazes (49.1%). No geral, independentemente do

género, a maioria dos participantes refere “Nunca” (48.5%) mentir a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *género* com o item “Minto ao meu pai”, os resultados referentes a 863 casos válidos (99.1%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_09 – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Género” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos. Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “Poucas Vezes” (46.5%) enquanto a maioria dos rapazes refere “Nunca” (50.4%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “Nunca” (47.0%) mentir a este alvo específico.

No cruzamento do *género* com o item “Minto aos meus amigos”, os resultados referentes a 867 casos válidos (99.5%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{010} – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Género” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação esta relação fraca (V de Cramer = $.2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “Poucas Vezes” (56.9%), tal como a maioria dos rapazes (54.2%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere mentir “Poucas Vezes” (55.7%) a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *género* com o item “Minto a desconhecidos”, os resultados referentes a 867 casos válidos (99.5%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{011} – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Género” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “Muitas Vezes” (28.2%) enquanto que a maioria dos rapazes responde “Sempre” (34.7%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere mentir “Sempre” (30.5%) a este alvo específico.

Sobre o cruzamento do *género* com o item “Minto à minha mãe”, os resultados referentes a 866 casos válidos (99.4%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_{012} – As variáveis “Mentir à Mãe” e “Género” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos. Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “Nunca” (49.4%), tal

como a maioria dos rapazes (52.4%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (50.7%) mentir a este alvo específico.

Os resultados do cruzamento do *género* com o item “*Minto ao(à) meu(minha) namorado(a)*”, referentes a 734 casos válidos (84.3%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_013 – As variáveis “*Mentir ao/à Namorado/a*” e “*Género*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $<.2$). Quando confrontados com este item, a maioria das raparigas responde “*Nunca*” (79.7%), tal como a maioria dos rapazes (75.5%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (77.8%) mentir a este alvo específico.

Finalmente em relação ao cruzamento do *género* com o item “*Minto ao(s) meu(s) irmão(s)*”, os resultados referentes a 815 casos válidos (93.6%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_014 – As variáveis “*Mentir aos Irmãos*” e “*Género*” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e masculinos. Quando confrontados com este item a maioria das raparigas responde “*Nunca*” (42.2%), tal como a maioria dos rapazes (44.2%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (43.1%) mentir a este alvo específico.

4.2.1.3. Aplicação da Mentira em função do Capital Sociocultural

Na Tabela 55 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Capital Sociocultural*, e cada um dos sete alvos (itens) de *mentira* constantes no questionário *ApIM*:

Tabela 55 – Cruzamento do Capital Sociocultural e cada um dos alvos de mentira (ítems) do questionário ApIM.

Alvos de Mentira	Capital Sociocultural	Nunca		Poucas Vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Professores	<i>Inferior</i>	155	45.2	160	46.6	21	6.1	7	2.0	343	100
	<i>Superior</i>	267	50.6	222	42.0	35	6.6	4	0.8	528	100
	TOTAL	422	48.5	382	43.9	56	6.4	11	1.3	871	100
Pai	<i>Inferior</i>	145	42.8	158	46.6	31	9.1	5	1.5	339	100
	<i>Superior</i>	261	49.8	224	24.7	36	6.9	3	0.6	524	100
	TOTAL	406	47.0	382	44.3	67	7.8	8	0.9	863	100
Amigos	<i>Inferior</i>	123	36.0	185	54.1	28	8.2	6	1.8	342	100
	<i>Superior</i>	181	34.5	298	56.8	44	8.4	2	0.4	525	100
	TOTAL	304	35.1	483	55.7	72	8.3	8	0.9	867	100
Desconhecidos	<i>Inferior</i>	67	19.6	90	26.4	72	21.1	112	32.8	341	100
	<i>Superior</i>	102	19.4	117	22.2	155	29.5	152	28.9	526	100
	TOTAL	169	19.5	207	23.9	227	26.2	264	30.4	867	100
Mãe	<i>Inferior</i>	160	47.1	152	44.7	26	7.6	2	0.6	340	100
	<i>Superior</i>	279	53.0	213	40.5	31	5.9	3	0.6	526	100
	TOTAL	439	50.7	365	42.1	57	6.6	5	0.6	866	100
Namorado/a	<i>Inferior</i>	234	78.8	49	16.5	6	2.0	8	2.7	297	100
	<i>Superior</i>	337	77.1	82	18.8	8	1.8	10	2.3	437	100
	TOTAL	571	77.8	18.8	131	1.8	14	2.3	18	734	100
Irmãos	<i>Inferior</i>	133	41.6	121	37.8	49	15.3	17	5.3	320	100
	<i>Superior</i>	218	44.0	186	37.6	69	13.9	22	4.4	495	100
	TOTAL	351	43.1	307	37.7	118	14.5	39	4.8	815	100

Legenda: N = Número de casos válidos; % = Percentagem;

Nota: A negrito estão indicados os valores mais elevados de cada cruzamento

Os resultados do cruzamento do *capital sociocultural* com o item “*Minto aos meus professores*”, referentes a 871 casos válidos (100%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_015 – As variáveis “*Mentir aos Professores*” e “*Capital Sociocultural*” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “*Poucas Vezes*” (46.6%) enquanto a maioria dos participantes com capital

sociocultural superior responde “*Nunca*” (50.6%). No geral, independentemente do capital sociocultural, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (48.5%) mentir a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *capital sociocultural* com o item “*Minto ao meu pai*”, os resultados referentes a 863 casos válidos (99.1%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “*H₀16 – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Capital Sociocultural” são independentes*” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “*Poucas Vezes*” (46.6%) enquanto a maioria dos participantes com capital sociocultural superior refere “*Nunca*” (49.8%). No geral, independentemente do capital sociocultural, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (47.0%) mentir a este alvo específico.

No cruzamento do *capital sociocultural* com o item “*Minto aos meus amigos*”, os resultados referentes a 867 casos válidos (99.5%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “*H₀17 – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Capital Sociocultural” são independentes*” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “*Poucas Vezes*” (54.1%), tal como a maioria dos participantes com capital sociocultural superior (56.8%). No geral, independentemente do capital sociocultural, a maioria dos participantes refere mentir “*Poucas Vezes*” (55.7%) a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *capital sociocultural* com o item “*Minto a desconhecidos*”, os resultados referentes a 867 casos válidos (99.5%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “*H₀18 – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Capital Sociocultural” são independentes*” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $<.2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “*Sempre*” (32.8%) enquanto que a maioria dos participantes com capital sociocultural superior responde “*Muitas Vezes*” (29.5%). No geral, independentemente do capital sociocultural, a maioria dos participantes refere mentir “*Sempre*” (30.4%) a este alvo específico.

Sobre o cruzamento do *capital sociocultural* com o item “*Minto à minha mãe*”, os resultados referentes a 866 casos válidos (99.4%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “*H₀19 – As variáveis “Mentir*

à Mãe” e “Capital Sociocultural” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “Nunca” (47.1%), tal como a maioria dos participantes com capital sociocultural superior (53.0%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “Nunca” (50.7%) mentir a este alvo específico.

Os resultados do cruzamento do *capital sociocultural* com o item “Minto ao(à) meu(minha) namorado(a)”, referentes a 734 casos válidos (84.3%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_{020} – As variáveis “Mentir ao/à Namorado/a” e “Capital Sociocultural” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “Nunca” (78.8%), tal como a maioria dos participantes com capital sociocultural superior (77.1%). No geral, independentemente do género, a maioria dos participantes refere “Nunca” (77.8%) mentir a este alvo específico.

Finalmente em relação ao cruzamento do *capital sociocultural* com o item “Minto ao(s) meu(s) irmão(s)”, os resultados referentes a 815 casos válidos (93.6%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_{021} – As variáveis “Mentir aos Irmãos” e “Capital Sociocultural” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior. Quando confrontados com este item a maioria dos participantes com capital sociocultural inferior responde “Nunca” (41.6%), tal como a maioria dos participantes com capital sociocultural superior (44.0%). No geral, independentemente do capital sociocultural, a maioria dos participantes refere “Nunca” (43.1%) mentir a este alvo específico.

4.2.1.4. Aplicação da Mentira em função do Estilo Educativo Parental

Na Tabela 56 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Estilo Educativo Parental*, e cada um dos sete alvos (itens) de *mentira* constantes no questionário *ApIM*:

Tabela 56 – Cruzamento do Estilo Educativo Parental e cada um dos alvos de mentira (itens) do questionário ApIM.

Alvos de Mentira	Estilo Educativo Parental	Nunca		Poucas vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Professores	Competente	340	52.7	265	41.1	35	5.4	5	0.8	645	100
	Autoritário	77	37.6	104	50.7	20	9.8	4	2.0	205	100
	TOTAL	417	49.1	369	43.4	55	6.5	9	1.1	850	100
Pai	Competente	342	56.3	260	40.8	31	4.9	5	0.8	638	100
	Autoritário	55	27.0	113	55.4	33	16.2	3	1.5	204	100
	TOTAL	397	47.1	373	44.3	64	7.6	8	1.0	842	100
Amigos	Competente	228	35.5	372	57.9	41	6.4	2	0.3	643	100
	Autoritário	73	36.0	97	47.8	28	13.8	5	2.5	203	100
	TOTAL	301	35.6	469	55.4	69	8.2	7	0.8	846	100
Desconhecidos	Competente	129	20.1	157	24.5	174	27.1	181	28.2	641	100
	Autoritário	36	17.6	46	22.4	49	23.9	74	36.1	205	100
	TOTAL	165	19.5	203	54.0	223	26.4	255	30.1	846	100
Mãe	Competente	366	57.0	248	38.5	27	4.2	1	0.2	642	100
	Autoritário	66	32.5	105	51.7	28	13.8	4	2.0	203	100
	TOTAL	432	51.1	353	41.8	55	6.5	5	0.6	845	100
Namorado/a	Competente	441	79.9	93	16.8	10	1.8	8	1.4	552	100
	Autoritário	119	72.1	33	20.0	4	2.4	9	5.5	165	100
	TOTAL	560	78.1	126	17.6	14	2.0	17	2.4	717	100
Irmãos	Competente	284	47.3	232	38.6	70	11.6	15	2.5	601	100
	Autoritário	61	31.4	65	33.5	45	23.2	23	11.9	194	100
	TOTAL	345	43.4	297	97.4	115	14.5	38	4.8	795	100

Legenda: N = Número de casos válidos; % = Percentagem;

Nota: A negrito estão indicados os valores mais elevados de cada cruzamento

Os resultados do cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “*Minto aos meus professores*”, referentes a 850 casos válidos (97.6%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “*H₀₂₂ – As variáveis “Mentir aos Professores” e “Estilo Educativo Parental” são independentes*” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $<.2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “*Nunca*” (52.7%) enquanto a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário responde

“Poucas Vezes” (50.7%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere “Nunca” (49.1%) mentir a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “Minto ao meu pai”, os resultados referentes a 842 casos válidos (96.7%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{023} – As variáveis “Mentir ao Pai” e “Estilo Educativo Parental” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação fraca (V de Cramer = $.2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “Nunca” (56.3%), enquanto a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário responde “Poucas Vezes” (55.4%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere “Nunca” (47.1%) mentir a este alvo específico.

No cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “Minto aos meus amigos”, os resultados referentes a 846 casos válidos (97.1%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{024} – As variáveis “Mentir aos Amigos” e “Estilo Educativo Parental” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “Poucas Vezes” (57.9%), tal como a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário (47.8%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere mentir “Poucas Vezes” (55.4%) a este alvo específico.

Relativamente ao cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “Minto a desconhecidos”, os resultados referentes a 846 casos válidos (97.1%), revelam que as duas variáveis não estão relacionadas. Aceita-se assim a hipótese de estudo “ H_{025} – As variáveis “Mentir a Desconhecidos” e “Estilo Educativo Parental” são independentes” já que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário. Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “Sempre” (28.2%), tal como a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário (36.1%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere mentir “Sempre” (30.1%) a este alvo específico.

Sobre o cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “Minto à minha mãe”, os resultados referentes a 845 casos válidos (97.0%), revelam que as duas

variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_026 – As variáveis “*Mentir à Mãe*” e “*Estilo Educativo Parental*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação fraca (V de Cramer = $.2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “*Nunca*” (57.0%), enquanto a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário responde “*Poucas Vezes*” (51.7%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (51.1%) mentir a este alvo específico.

Os resultados do cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “*Minto ao(à) meu(minha) namorado(a)*”, referentes a 717 casos válidos (82.3%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_027 – As variáveis “*Mentir ao/à Namorado/a*” e “*Estilo Educativo Parental*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação muito fraca (V de Cramer = $< .2$). Quando confrontados com este item, a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “*Nunca*” (79.9%), tal como a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário (72.1%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (78.1%) mentir a este alvo específico.

Finalmente em relação ao cruzamento do *estilo educativo parental* com o item “*Minto ao(s) meu(s) irmão(s)*”, os resultados referentes a 795 casos válidos (91.3%), revelam que as duas variáveis estão relacionadas. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_028 – As variáveis “*Mentir aos Irmãos*” e “*Estilo Educativo Parental*” são independentes” já que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos alunos associados aos estilos competente e autoritário ($p < .05$), sendo no entanto esta relação fraca (V de Cramer = $.2 \leq X < .4$). Quando confrontados com este item a maioria dos participantes associados ao estilo competente responde “*Nunca*” (47.3%), enquanto a maioria dos participantes associados ao estilo autoritário responde “*Poucas Vezes*” (33.5%). No geral, independentemente do estilo educativo parental, a maioria dos participantes refere “*Nunca*” (43.4%) mentir a este alvo específico.

4.2.1.5. Discussão de Resultados da *Aplicação da Mentira*

Relativamente à *Idade* constata-se, a partir da análise dos resultados apresentados na Tabela 53, que a mesma e as várias dimensões da conceção

Aplicação da Mentira não são independentes, uma vez que existem diferenças significativas relativamente à frequência com que participantes mais novos e mais velhos mentem a todos os diferentes alvos considerados.

Torna-se ainda possível identificar, embora de forma indireta, ou seja, não avaliada em termos estatísticos, os principais alvos de *mentira* de cada um dos grupos etários considerados, subtraindo a percentagem de respostas “*Nunca*” à percentagem total de respostas dadas relativamente a cada item constante no questionário *ApIM*, sendo que o somatório das percentagens obtidas nas opções “*Poucas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, traduz a percentagem efetiva de recurso à *mentira* a cada alvo. A *Figura 10* revela o valor percentual atribuído a cada um dos principais alvos de *mentira* dos adolescentes participantes da amostra, em função da *idade*:

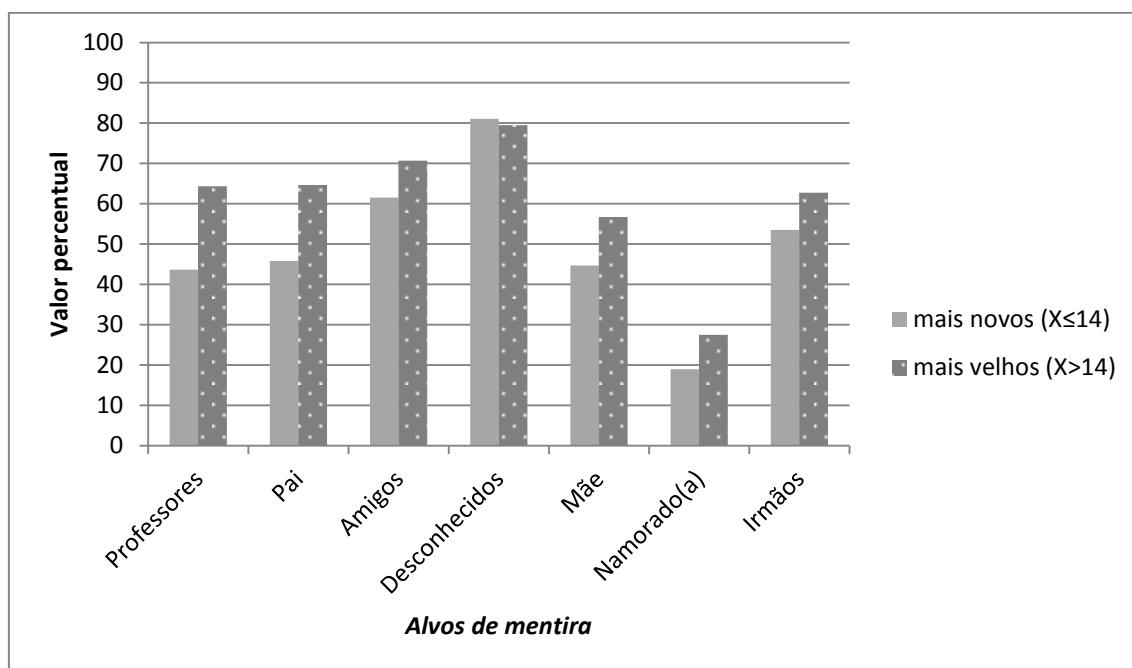


Figura 10 – Principais Alvos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função da *Idade*.

Verifica-se assim a partir do *Figura 10*, com as devidas reservas no que concerne à extrapolação de resultados à população em estudo, que para os participantes mais novos, os principais alvos de *mentira* são, por ordem decrescente, os seguintes: *desconhecidos* (81.1%); *amigos* (61.5%); *irmãos* (53.5%); *pai* (45.8%); *mãe* (44.7%); *professores* (43.7%); e *namorados/as* (19%). Já para os participantes mais velhos, os principais alvos de *mentira* são: *desconhecidos* (79.5%); *amigos* (70.7%); *pai* (64.6%); *professores* (64.3%); *irmãos* (62.7%); *mãe* (56.7%); e *namorados/as* (27,5%).

Comparando as frequências de resposta a cada alvo, entre participantes dos dois grupos etários em estudo apresentadas na *Figura 10*, constata-se que os

participantes mais velhos mentem com maior frequência, do que os mais novos, aos *professores*, ao *pai*, a *amigos*, à *mãe*, aos *namorados* e aos *irmãos*, enquanto que os participantes mais novos mentem com maior frequência aos *desconhecidos*, relativamente aos mais velhos.

Muito embora Stouthamer-Loeber (1986) se refira ao facto de a frequência da *mentira* não se modificar de forma significativa com a idade, os resultados agora apresentados apontam para que, tal como também referem (Fu et al., 2008; Gervais et al., 2000; Keijsers et al., 2010; Neiva, 1942; Talwar & Lee, 2002a), ao longo do seu desenvolvimento, o adolescente tende a mentir com mais frequência, nomeadamente a um maior número de alvos. No entanto será expectável, segundo (Evans & Lee, 2011; Jensen et al., 2004), que esta tendência venha a inverter-se já que, nos seus estudos puderam inferir que em função do progressivo ganho de autonomia, responsabilidade, privacidade e poder de decisão registado ao longo da adolescência, se verifica um proporcional decréscimo de utilização da *mentira*.

Relativamente ao *Género* constata-se, a partir da análise dos resultados apresentados na Tabela 54, que o mesmo e apenas as variáveis “*professores*”, “*amigos*”, “*desconhecidos*”, “*mãe*” e “*namorado(a)*” não são independentes, uma vez que só existem diferenças significativas relativamente à frequência com que rapazes e raparigas mentem a esses alvos específicos.

Ainda assim torna-se possível identificar, embora de forma indireta, isto é, não confirmada em termos estatísticos, os principais alvos de *mentira* de cada um dos grupos de género considerados, subtraindo a percentagem de respostas “*Nunca*” à percentagem total de respostas dadas relativamente a cada item constante no questionário *ApIM*, sendo que o somatório das percentagens obtidas nas opções “*Poucas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, traduz a percentagem efetiva de recurso à *mentira* a cada alvo. A *Figura 11* revela o valor percentual atribuído a cada um dos principais alvos de *mentira* dos adolescentes participantes da amostra, em função do *género*:

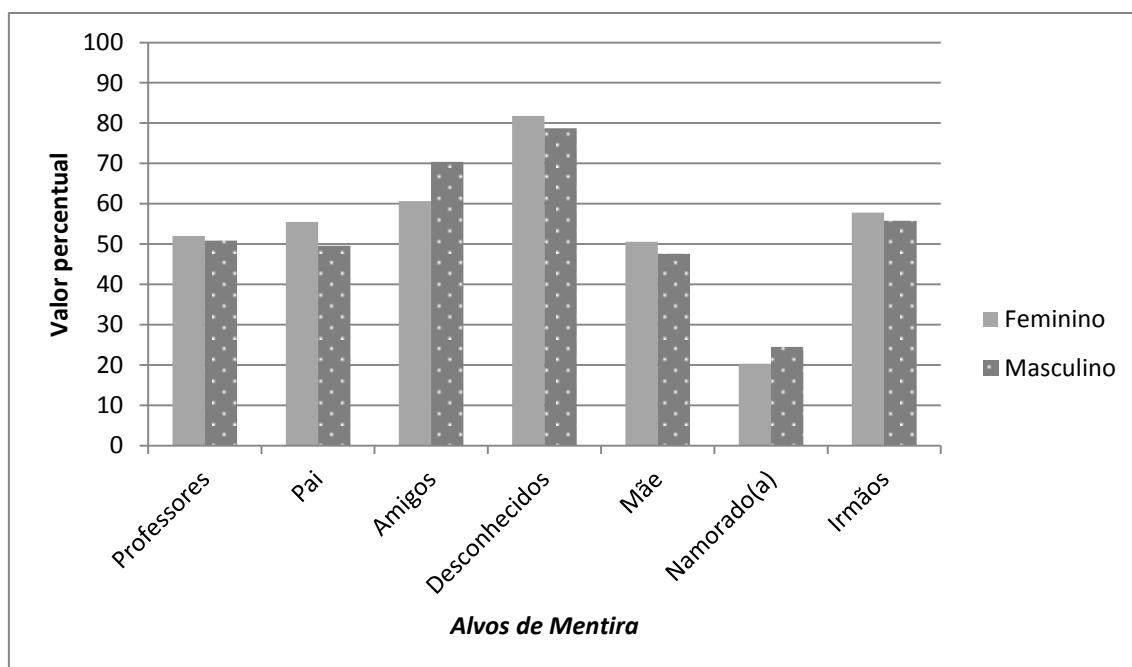


Figura 11 – Principais Alvos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Género.

Verifica-se assim a partir da *Figura 11*, que para os participantes femininos os principais alvos de *mentira* são, por ordem decrescente, os seguintes: *desconhecidos* (81.8%); *amigos* (60.7%); *irmãos* (57.8%); *pai* (55.5%); *professores* (52.0%); *mãe* (50.6%); e *namorados/as* (20.3%). Já para os participantes masculinos, os principais alvos de *mentira* são: *desconhecidos* (78.8%); *amigos* (70.4%); *irmãos* (55.8%); *professores* (50.9%); *pai* (49.6%); *mãe* (47.6%); e *namorados/as* (24,5%).

Comparando as frequências de resposta a cada alvo, entre participantes dos dois grupos de género em estudo apresentadas na *Figura 11*, constata-se que aparentemente os participantes femininos mentem com maior frequência do que os masculinos aos *professores*, ao *pai*, a *desconhecidos*, à *mãe* e aos *irmãos*, enquanto que os participantes masculinos mentem com maior frequência aos *amigos* e aos *namorados*, relativamente aos participantes femininos.

Verifica-se assim que aparentemente os participantes do sexo feminino referem mentir mais frequentemente a um maior número de alvos comparativamente aos participantes do sexo masculino, o que suporta a ideia expressa por Feldman et al. (1999) e Selva (2005) que atribuem ao elevado nível de desempenho das mulheres, comparativamente aos homens, em funções como a linguagem, a criatividade e a memorização, a justificação para a sua maior predisposição e sucesso na utilização e gestão da *mentira*.

Confirma-se ainda, parcialmente, a noção de Knox et al. (2001) que referem ser o progenitor do sexo oposto, aquele a quem os adolescentes mentem com maior

frequência, verificando-se nos resultados agora encontrados que as raparigas tendem a mentir mais ao *pai* do que à *mãe*.

Relativamente ao *Capital Sociocultural* constata-se, a partir da análise dos resultados apresentados na Tabela 55, que o mesmo e apenas a variável “*desconhecidos*” não são independentes, uma vez que só existem diferenças significativas relativamente à frequência com que rapazes e raparigas mentem a esse alvo específico.

Ainda assim torna-se possível identificar, embora de forma indireta, isto é, não confirmada em termos estatísticos, os principais alvos de *mentira* de cada um dos grupos de *capital sociocultural* considerados, subtraindo a percentagem de respostas “*Nunca*” à percentagem total de respostas dadas relativamente a cada item constante no questionário *ApIM*, sendo que o somatório das percentagens obtidas nas opções “*Poucas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, traduz a percentagem efetiva de recurso à *mentira* a cada alvo. A *Figura 12* revela o valor percentual atribuído a cada um dos adolescentes participantes da amostra, em função do *capital sociocultural*:

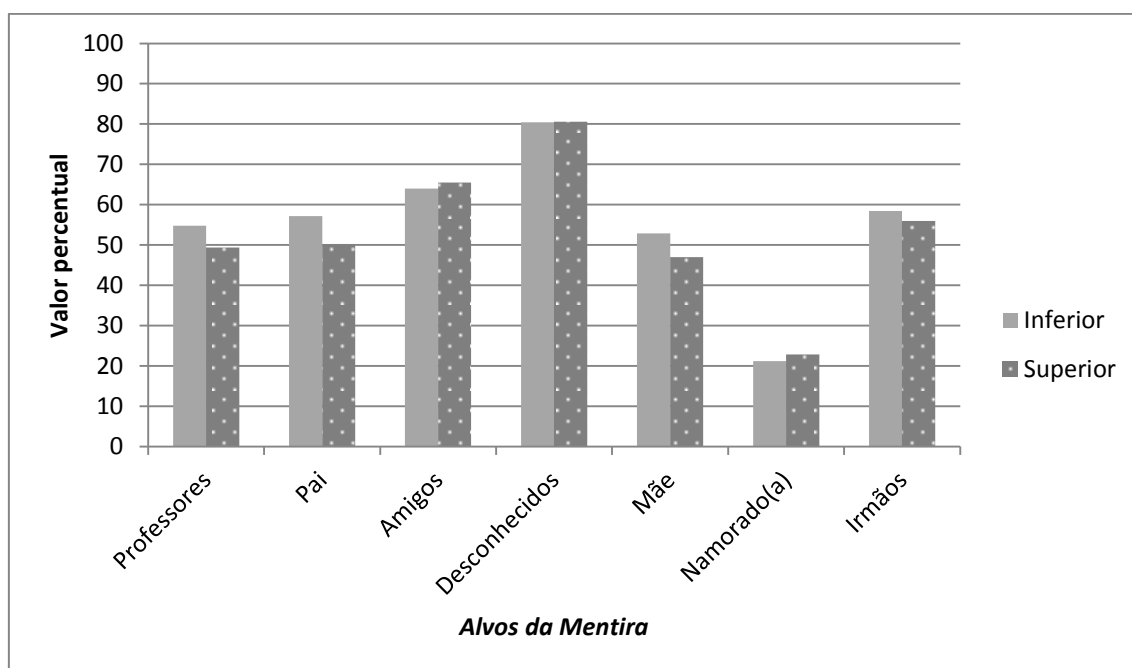


Figura 12 – Principais Alvos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.

Verifica-se assim a partir da *Figura 12*, que para os participantes com capital sociocultural inferior, os principais alvos de *mentira* são, por ordem decrescente, os seguintes: *desconhecidos* (80.4%); *amigos* (64.0%); *irmãos* (58.4%); *pai* (57.2%); *professores* (54.8%); *mãe* (52.9%); e *namorados/as* (21.2%). Já para os participantes com capital sociocultural superior, os principais alvos de *mentira* são: *desconhecidos*

(80.6%); *amigos* (65.5%); *irmãos* (56%); *pai* (50.2%); *professores* (49.4%); *mãe* (47.0%); e *namorados/as* (22.9%).

Comparando as frequências de resposta a cada alvo entre participantes dos dois grupos de capital sociocultural em estudo apresentadas na *Figura 12*, é possível constatar que os participantes com capital sociocultural inferior mentem aos *professores*, ao *pai*, à *mãe* e aos *irmãos* com maior frequência do que os de capital sociocultural superior, enquanto que estes últimos mentem com maior frequência aos *amigos*, aos *desconhecidos* e aos *namorados*, relativamente aos primeiros. Desta forma parece delinear-se que, os participantes associados a um capital sociocultural inferior, por comparação com os de capital sociocultural superior, assumem mentir com maior frequência a um maior número de alvos, nomeadamente àqueles que lhe são mais próximos, facto que corrobora a ideia de os contextos socioeconómicos e educativos a que os indivíduos estão sujeitos, serem influentes no pensamento e no comportamento moral (Carita & Tomé, 2010; Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Kim et al., 2008; Lee, 2013; Manen & Levering, 1996; McLeod, 1988; Martins & Branco, 2001; Martins & Carvalho, 2010; Turiel, 2002).

Regista-se ainda que, tal como se apresenta num estudo de Smetana et al. (2010), aparentemente os adolescentes associados a meios socioculturais menos favorecidos revelam maior tendência para mentirem aos pais, relativamente aos adolescentes associados a meios mais favorecidos, facto que, segundo os mesmos autores, pode refletir o resultado da ineficácia e inconsistência de práticas parentais frequentemente implementadas em meios desfavorecidos. Já Turiel (2002), sobre esta questão, afirmava que a moralidade se pode tornar numa fonte de conflito devido às desigualdades sociais sendo que, se por um lado as normas que regem as sociedades promovem oportunidades para a prevalência da justiça e do respeito coletivo, por outro tendem a acentuar as situações de injustiça e de mal-estar junto das posições sociais mais desfavorecidas.

Relativamente ao *Estilo Educativo Parental* constata-se, a partir da análise dos resultados apresentados na Tabela 56, que o mesmo é apenas as variáveis “*professores*”, “*pai*”, “*amigos*”, “*mãe*”, “*namorado(a)*” e “*irmãos*” não são independentes, uma vez que só existem diferenças significativas relativamente à frequência com que participantes associados aos estilos competente e autoritário mentem a esses alvos específicos.

Ainda assim torna-se possível identificar, embora de forma indireta, isto é, não confirmada em termos estatísticos, os principais alvos de *mentira* de cada um dos *estilos educativos parentais* considerados, subtraindo a percentagem de respostas “*Nunca*” à percentagem total de respostas dadas relativamente a cada item constante

no questionário *ApIM*, sendo que o somatório das percentagens obtidas nas opções “*Poucas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, traduz a percentagem efetiva de recurso à *mentira* a cada alvo. A *Figura 13* revela o valor percentual atribuído a cada um dos adolescentes participantes da amostra, em função do *estilo educativo parental*:

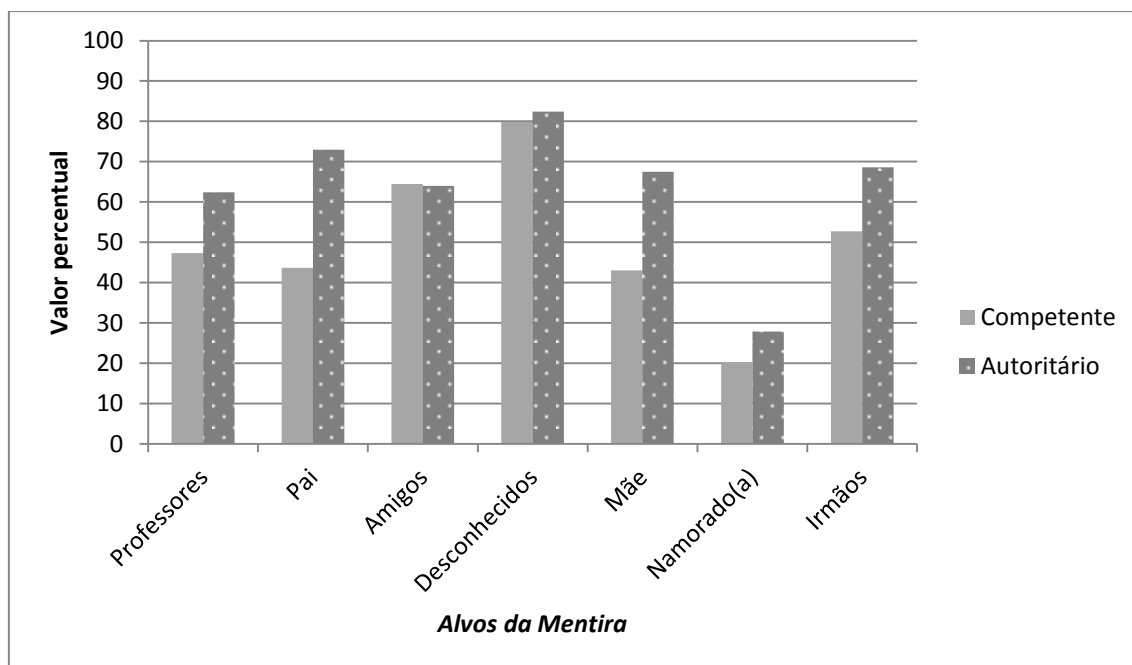


Figura 13 – Principais Alvos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.

Verifica-se assim a partir da *Figura 13*, que para os participantes associados ao estilo competente, os principais alvos de *mentira* são, por ordem decrescente, os seguintes: *desconhecidos* (79.9%); *amigos* (64.5%); *irmãos* (52.7%); *professores* (47.3%); *pai* (43.7%); *mãe* (43.0%); e os *namorados* (20.1%). Já para os adolescentes associados ao estilo autoritário, os principais alvos de *mentira* são: *desconhecidos* (82.4%); *pai* (73.0%); *irmãos* (68.6%); *mãe* (67.5%); *amigos* (64.0%); *professores* (62.4%); e os *namorados* (27.9%).

Comparando as frequências de resposta a cada alvo, entre participantes dos dois estilos educativos parentais em estudo apresentadas na *Figura 13*, constata-se que os participantes associados ao estilo competente mentem aos *amigos* com maior frequência do que os do estilo autoritário, no entanto estes últimos mentem com maior frequência aos *professores*, ao *pai*, a *desconhecidos*, à *mãe*, aos *namorados* e aos *irmãos*, relativamente aos primeiros.

Assim, os adolescentes provenientes de contextos familiares autoritários revelaram mentir com maior frequência a um maior número de alvos, relativamente aos adolescentes associados a contextos familiares competentes. Tais resultados,

confirmam as conclusões de vários estudos (López et al., 2007; Rote et al., 2012; Wagner et al., 2002) que associam aos contextos familiares onde a comunicação se revela inexistente, escassa ou errática, geralmente em contextos definidos por práticas educativas autoritários onde a comunicação se faz de forma breve, direta e unidirecional (Urra, 2009; Wagner et al., 2005), uma maior probabilidade de os adolescentes recorrerem à *mentira*, tal como a outras condutas disruptivas ou violentas (López et al., 2007).

Nota-se ainda que são os adolescentes associados a contextos autoritários, que apresentam maior tendência para mentirem especificamente aos pais, tal como apontavam num estudo de 2010, Smetana et al., que justificavam esse comportamento com a incidência de práticas mais responsivas, pouco compreensivas e pouco competentes.

De registar, por fim, que depois dos *desconhecidos*, o *pai* é o alvo a quem mais mentem os jovens provenientes de contextos autoritários o que, em contraste com o que se verifica relativamente aos jovens provenientes de contextos competentes, poderá encontrar sustentação no papel tradicional, na sociedade portuguesa, da figura paterna enquanto agente de autoridade das dinâmicas familiares.

Uma análise global dos resultados da *Aplicação da Mentira* permite ainda apresentar uma caracterização geral desta conceção – *A quem mentem os adolescentes?* - independentemente das diferenças encontradas em função das variáveis e dos padrões de grupo anteriormente apresentados.

Assim, sobre os *alvos da mentira*, partindo da análise das Tabelas 52 a 55, verifica-se que a maioria dos participantes da amostra refere: *nunca* mentir aos *professores* (48.5%), ao *pai* (47.1%), à *mãe* (50.8%) e ao(à) *namorado(a)* (77.8%); mentir *poucas vezes* aos *amigos* (55.8%); e mentir *sempre* a *desconhecidos* (30.5%). Subtraindo a percentagem de respostas “*Nunca*” à percentagem total de respostas dadas relativamente a cada item constante no questionário *ApIM*, torna-se possível identificar os principais alvos de *mentira* dos adolescentes participantes no estudo (*Figura 14*):

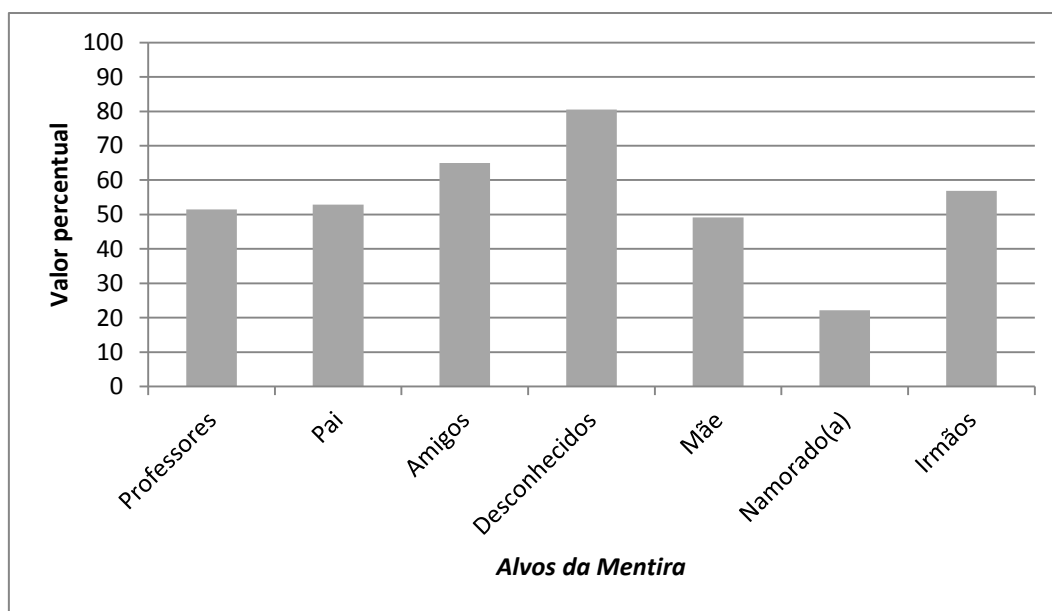


Figura 14 – Principais Alvos de Mentira dos adolescentes da amostra.

Verifica-se a partir da *Figura 14* que o(a) *namorado(a)* é a pessoa a quem os adolescentes menos mentem (22.2%), ao contrário dos *desconhecidos* que são, inequivocamente, os principais alvos de *mentira* dos participantes no estudo (80.5%). Por ordem decrescente, os principais alvos de *mentira* dos participantes do estudo são: *Desconhecidos* (80.5%); *Amigos* (65%); *Irmãos* (56.9%); *Pai* (52.9%); *Professores* (51.5%); *Mãe* (49.2%); *Namorados* (22.2%).

Estes resultados agora encontrados, vão de encontro aos estudos de Cole (2001), DePaulo e Kashy, (1998), Knox et al. (1993), Lippard (1988), Martins (2009) e Neiva (1942), que referem o *namorado(a)* como sendo o alvo a quem os adolescentes por norma mentem menos, mas contrariam os de Perkins e Turiel, (2007) que defendem que raramente os adolescentes mentem aos amigos. Apesar de reconhecida a importância e cumplicidade estabelecida nas relações de pares durante a adolescência, os *amigos* surgem como o segundo alvo prioritário de *mentira* dos adolescentes participantes nesta investigação.

Revela-se igualmente interessante, por ventura meritório de uma averiguação em estudos futuros, o facto de uma percentagem tão elevada de participantes referir mentir *sempre* a desconhecidos, sendo na realidade este o principal alvo de *mentira* referido pelos adolescentes, sobretudo tendo em conta a tendência apontada por investigações desenvolvidas noutros contextos (Bell e DePaulo, 1996; Cole, 2001; DePaulo et al., 2004; Dwyer, 2000; Kalish, 2004; Kaplar, 2006; Kornet, 1997) que defendem ser nos relacionamentos de maior proximidade ou de maior duração, nomeadamente entre pais e filhos (Jensen et al., 2004; Keijsers et al., 2010; Knox et al., 2001; Martins, 2009; Smetana et al., 2010) ou entre alunos e professores (Cals et

al., 2005; Martins, 2009; Neiva, 1942), que se verifica uma maior incidência de *mentira*.

Embora seja pequena a diferença percentual atribuída pelos participantes aos alvos *mãe* e *pai*, confirmam-se os dados apresentados por Wagner et al., 2002 que apontam a mãe como sendo o familiar em quem os adolescentes depositam maior confiança para uma comunicação aberta e honesta, comparativamente à figura paterna que permanece ao nível de outras figuras consanguineamente menos próximas, como os *professores* ou mesmo os *irmãos*.

4.2.2. Sobre o que mentem os adolescentes?

Na dimensão *conteúdos da mentira*, analisaram-se os principais assuntos que levam os adolescentes a mentir, em função das variáveis consideradas, a partir dos dados recolhidos do questionário *CntM* integrante do *IAMA*.

Tratando-se de um questionário constituído por 15 situações hipotéticas, agregadas em 4 tipos distintos de conteúdo – *afetos*, *dinheiro*, *consumos* e *saúde* – referidos na literatura como promotores de *mentira* durante a adolescência, o tratamento de dados conduziu à realização de testes de amostras independentes com vista à análise de diferenças de médias entre variáveis.

4.2.2.1. Conteúdo da Mentira em função da Idade

Na Tabela 57 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento da *Idade* e cada um dos quatro tipos de “*Conteúdo da Mentira*” constantes no questionário *CntM*:

Tabela 57 – Cruzamento do Conteúdo da Mentira e da Idade

Conteúdo da Mentira	Idade	N	M	DP	t	p
Afetos	X≤14	542	1,8139	,65037	-1.587	.113
	X>14	328	1,8785	,53621		
Dinheiro	X≤14	542	1,4711	,60927	-3.044	.002
	X>14	328	1,6047	,65579		
Consumos	X≤14	527	1,1404	,47519	-4.749	.000
	X>14	325	1,3333	,63017		
Saúde	X≤14	542	1,3487	,62834	-.708	.479
	X>14	328	1,3796	,61454		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A *negrito* estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 57 permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a “*Idade*” e alguns dos “*Conteúdo da Mentira*”.

Relativamente ao “*Dinheiro*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(870) = -3.044, p=.002$], verificando-se que, em média, os participantes mais velhos mentem mais sobre estas questões ($M=1.60, DP=.66$) comparativamente com os participantes mais novos ($M=1.47, DP=.61$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.20$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{030} – Em média, os alunos os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$) mentem com a mesma frequência sobre “*Dinheiro*”.

Relativamente aos “*Consumos*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(852) = -4.749, p=.000$], verificando-se que, em média, os participantes mais velhos ano mentem mais ($M=1.33, DP=.63$) comparativamente com os participantes mais novos ($M=1.14, DP=.48$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.34$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{031} – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos mais novos ($X \leq 14$) e por alunos mais velhos ($X > 14$), relativamente à frequência com que mentem sobre “*Consumos*”.

Quanto a “*Afetos*” e “*Saúde*”, os resultados dos testes t não revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre participantes mais novos e participantes mais velhos [$t(870) = -1,587, p=.113$; $t(870) = -,708, p=.479$]. Aceitam-se assim as hipóteses de estudo “ H_{029} – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos mais novos ($X \leq 14$) e os alunos mais velhos ($X > 14$) relativamente à frequência com que mentem sobre “*Afetos*” e “ H_{032} – As diferenças entre as médias obtidas por alunos mais novos ($X \leq 14$) e por alunos mais velhos ($X > 14$) relativamente à frequência com que mentem sobre “*Saúde*”, não se mostram estatisticamente significativas”.

4.2.2.2. Conteúdo da Mentira em função do Género

Na Tabela 58 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Género* e cada um dos quatro tipos de *Conteúdo da Mentira* constantes no questionário *CntM*:

Tabela 58 – Cruzamento do Conteúdo da Mentira e do Género

Conteúdo de Mentira	Género	N	M	DP	t	p
Afetos	Feminino	490	1,8953	,61037	3.154	.002
	Masculino	381	1,7646	,60237		
Dinheiro	Feminino	490	1,4864	,58608	-1.799	.072
	Masculino	381	1,5652	,68070		
Consumos	Feminino	480	1,1920	,50098	-1.288	.198
	Masculino	373	1,2417	,60070		
Saúde	Feminino	490	1,3704	,62091	.563	.574
	Masculino	381	1,3465	,62569		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A negrito estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 58, permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “Género” e um dos “Conteúdo da Mentira”.

Relativamente aos “Afetos”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(871) = -3.154$, $p=.002$], verificando-se que, em média, as raparigas mentem mais sobre estas questões ($M=1.90$, $DP=.61$) comparativamente com os rapazes ($M=1.76$, $DP=.60$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.23$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀₃₃ – Em média, os alunos do sexo feminino e os do sexo masculino, mentem com a mesma frequência sobre Afetos”.

Quanto a “Dinheiro”, “Consumos” e “Saúde”, os resultados dos testes t não revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas [$t(871) = -1,799$, $p=.072$; $t(853) = -1,288$, $p=.198$; $t(871) = ,563$, $p=.574$]. Aceitam-se assim as hipóteses de estudo “H₀₃₄ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem sobre Dinheiro”, “H₀₃₅ – As diferenças entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino relativamente à frequência com que mentem sobre Consumos, não se mostram estatisticamente significativas” e “H₀₃₆ – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem sobre Saúde”.

4.2.2.3. Conteúdo da Mentira em função do Capital Sociocultural

Na Tabela 59 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Capital Sociocultural* e cada um dos quatro tipos de “*Conteúdo da Mentira*” constantes no questionário *CntM*:

Tabela 59 – Cruzamento do Conteúdo da Mentira e do Capital Sociocultural

Conteúdo da Mentira	Capital Sociocultural	N	M	DP	t	p
Afetos	Inferior	343	1,8463	,64268	.321	.748
	Superior	528	1,8328	,58836		
Dinheiro	Inferior	343	1,5530	,67468	1.212	.226
	Superior	528	1,5000	,59904		
Consumos	Inferior	339	1,2443	,60054	1.283	.200
	Superior	514	1,1936	,50830		
Saúde	Inferior	343	1,3309	,61223	-1.109	.268
	Superior	528	1,3788	,62936		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A *negrito* estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 59, não permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “*Capital Sociocultural*” e o “*Conteúdo da Mentira*”.

Para qualquer um dos conteúdos considerados, “*Afetos*”, “*Dinheiro*”, “*Consumos*” e “*Saúde*”, os resultados dos testes t não revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre participantes com capital sociocultural inferior e superior [t (871) = .321, p=.748; t (871) = 1,212, p=.226; t (853) = 1,283, p=.200; t (871) = -1,109, p=.268]. Aceitam-se assim as hipóteses de estudo “H₀37 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural inferior e por alunos associados a um capital sociocultural superior relativamente à frequência com que mentem sobre Afetos, não se mostram estatisticamente significativas”, “H₀38 – Em termos médios não existem diferenças entre os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem sobre Dinheiro”,

“H₀39 – Em média, os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, mentem com a mesma frequência sobre Consumos” e “H₀40 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural

inferior e alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem sobre Saúde”.

4.2.2.4. Conteúdo da Mentira em função do Estilo Educativo Parental

Na Tabela 60 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Estilo Educativo Parental* e cada um dos quatro tipos de “*Conteúdo da Mentira*” constantes no questionário *CntM*:

Tabela 60 – Cruzamento do Conteúdo da Mentira e do Estilo Educativo Parental

Conteúdo da Mentira	Estilo Educativo Parental	N	M	DP	t	p
Afetos	Competente	645	1,7418	,56326	-7.108	.000
	Autoritário	205	2,1021	,65254		
Dinheiro	Competente	645	1,4217	,52830	-6.108	.000
	Autoritário	205	1,7870	,80280		
Consumos	Competente	632	1,1559	,44490	-3.907	.000
	Autoritário	200	1,3675	,72413		
Saúde	Competente	645	1,2884	,53722	-4.389	.000
	Autoritário	205	1,5390	,75954		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A *negrito* estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 60, permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “*Estilo Educativo Parental*” e todos os “*Conteúdo da Mentira*” considerados.

Relativamente aos “*Afetos*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (850) = -7.108, p=.000], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem mais sobre estas questões (M=2.10, DP=.65) comparativamente com os participantes associados ao estilo competente (M=1.74, DP=.56). A magnitude da diferença de médias é de d=.59. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀₄₁ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre Afetos”.

Relativamente ao “*Dinheiro*”, os resultados do teste t reportam também a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (850) = -6.108, p=.000], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem

mais ($M=1.79$, $DP=.80$) comparativamente com os participantes associados ao estilo competente ($M=1.42$, $DP=.53$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.55$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{042} – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre Dinheiro, não se mostram estatisticamente significativas”.

Também nos “*Consumos*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(832) = -3.907$, $p=.000$], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem mais ($M=1.37$, $DP=.72$) comparativamente com participantes associados ao estilo competente ($M=1.16$, $DP=.44$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.35$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{043} – Em termos médios não existem diferenças entre alunos associados a um estilo educativo competente e alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem sobre Consumos”.

Ainda na “*Saúde*”, os resultados do teste t reportam igualmente a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(850) = -4.389$, $p=.000$], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem mais ($M=1.54$, $DP=.76$) comparativamente com os participantes associados ao estilo competente ($M=1.29$, $DP=.54$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.38$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{044} – Em média, os alunos associados a um estilo educativo competente e os alunos associados a um estilo educativo autoritário, mentem com a mesma frequência sobre Saúde”.

4.2.2.5. Discussão de Resultados do *Conteúdo da Mentira*

Relativamente à *Idade* constata-se que o mesmo tem influência na frequência com que os adolescentes mentem sobre alguns dos conteúdos considerados, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre respostas de alunos mais novos e as dos mais velhos, apenas nos assuntos relativos a “*dinheiro*” e “*consumos*”.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas aos conteúdos da *mentira* quer pelos participantes mais novos, quer pelos participantes mais velhos, torna-se possível reconhecer e ordenar os principais assuntos que levam os participantes de cada grupo etário a mentir, tal como se apresenta na *Figura 15*:

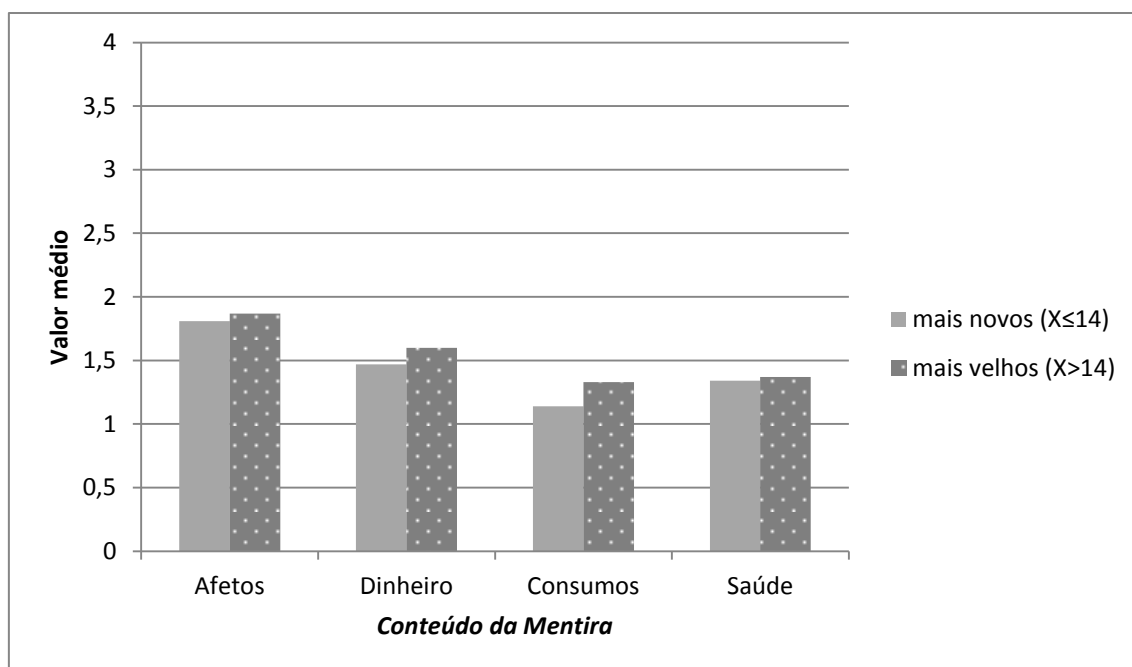


Figura 15 - Principais Conteúdos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função da Idade.

Analizando separadamente os conteúdos da *mentira* dos participantes mais novos e os dos participantes mais velhos, constata-se na *Figura 15* que, no grupo dos mais novos, os principais assuntos são, por ordem decrescente, os seguintes: *Afetos* ($M = 1.81$; $DP = .65$); *Dinheiro* ($M = 1.47$; $DP = .61$); *Saúde* ($M = 1.35$; $DP = .63$); e *Consumos* ($M = 1.14$; $DP = .48$). Já para os participantes mais velhos, os principais assuntos promotores de *mentira* são: *Afetos* ($M = 1.88$; $DP = .54$); *Dinheiro* ($M = 1.60$; $DP = .66$); *Saúde* ($M = 1.38$; $DP = .61$); e *Consumos* ($M = 1.33$; $DP = .63$).

Ainda assim, apesar de só se terem verificado diferenças estatisticamente significativas em alguns dos conteúdos considerados, comparando as frequências de resposta sobre cada conteúdo apresentadas na *Figura 15*, entre participantes dos dois grupos etários em estudo, constata-se que aparentemente os participantes mais velhos mentem com maior frequência do que os mais novos em todos os conteúdos considerados, nomeadamente os *afetos*, o *dinheiro*, os *consumos* e a *saúde* o que confirma os resultados de diversos estudos que referem que ao longo do seu desenvolvimento, o adolescente tende a mentir com mais frequência (Fu et al., 2008; Gervais et al., 2000; Keijsers et al., 2010; Neiva, 1942; Talwar & Lee, 2002a), nomeadamente sobre um maior número de assuntos.

Relativamente ao *Género*, constata-se que a mesma tem influência na frequência com que os adolescentes mentem sobre apenas um dos conteúdos considerados, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas de rapazes e raparigas só no assunto relativo a “*afetos*”.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas aos conteúdos da *mentira*, quer pelos participantes femininos, quer pelos participantes masculinos, torna-se possível reconhecer e ordenar os principais assuntos que levam os participantes de cada género a mentir, tal como se apresenta na *Figura 16*:

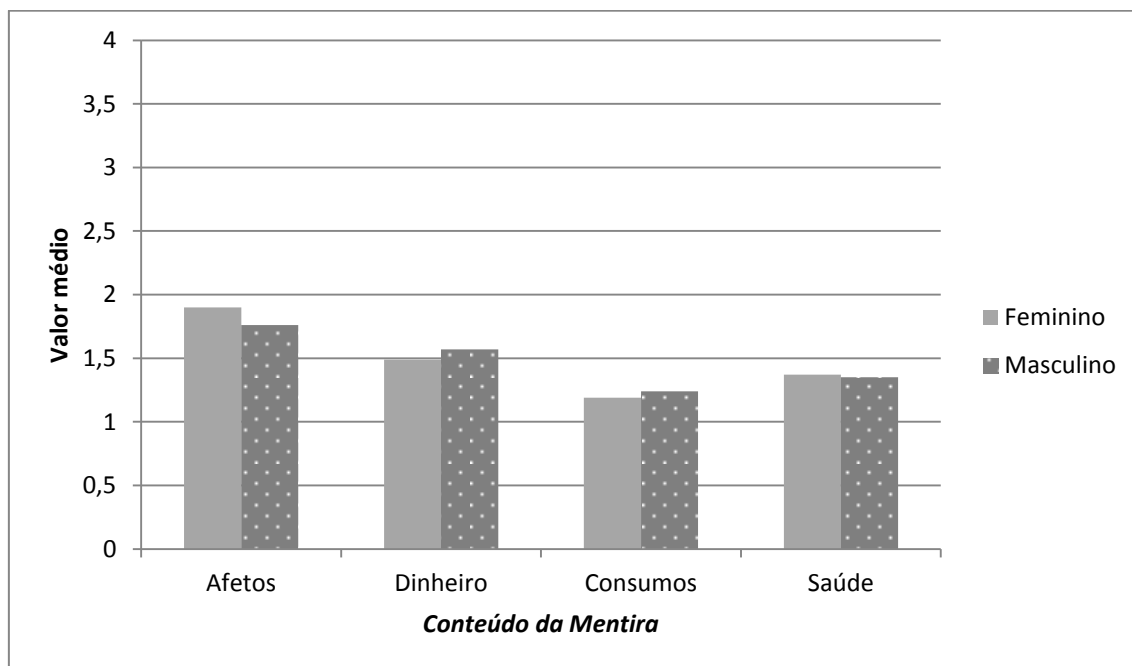


Figura 16 - Principais Conteúdos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Género.

Analisando separadamente os conteúdos da *mentira* dos participantes femininos e os masculinos, constata-se na *Figura 16* que, no grupo das raparigas, os principais assuntos são, por ordem decrescente, os seguintes: *Afetos* ($M = 1.90$; $DP = .61$); *Dinheiro* ($M = 1.49$; $DP = .59$); *Saúde* ($M = 1.37$; $DP = .62$); e *Consumos* ($M = 1.19$; $DP = .50$). Já para os rapazes, os principais assuntos promotores de *mentira* são: *Afetos* ($M = 1.76$; $DP = .60$); *Dinheiro* ($M = 1.57$; $DP = .68$); *Saúde* ($M = 1.35$; $DP = .63$); e *Consumos* ($M = 1.24$; $DP = .60$).

Ainda assim, apesar de só se terem verificado diferenças estatisticamente significativas num dos conteúdos considerados, comparando as frequências de resposta sobre cada conteúdo apresentadas na *Figura 16*, entre participantes dos dois grupos de género em estudo, constata-se que os participantes femininos mentem sobre *afetos* e *saúde* com maior frequência do que os participantes masculinos, os quais revelam mentir com maior frequência sobre *dinheiro* e *consumos*, relativamente às raparigas. Estes resultados, revelando diferenças de género em termos de conteúdo da *mentira*, tal como sugeriam Feldman et al. (2002), corroboram o papel

social de género historicamente desempenhado pelas mulheres fundamentalmente centrado na moralidade do cuidado e na promoção e manutenção da harmonia nas relações interpessoais Rosenberg e Simmons (1975) e confirmam os resultados encontrados por Knox et al. (2001) que apontam para que as raparigas mintam mais do que os rapazes sobre assuntos pessoais e íntimos, como por exemplo, a sua sexualidade, assim como os de Dreber e Johannesson (2008), que sugerem que os homens têm maior predisposição do que as mulheres para mentir sobre questões monetárias.

Relativamente ao “*Capital Sociocultural*”, constata-se que o mesmo não tem influência na frequência com que os adolescentes mentem sobre qualquer um dos conteúdos considerados, não se verificando a existência de diferenças estatisticamente significativas, nas respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior, em nenhum deles.

É contudo possível, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas aos conteúdos da *mentira* quer pelos participantes com capital sociocultural inferior, quer pelos de capital sociocultural superior, reconhecer e ordenar os principais assuntos que levam os participantes de cada grupo a mentir, tal como se apresenta na *Figura 17*:

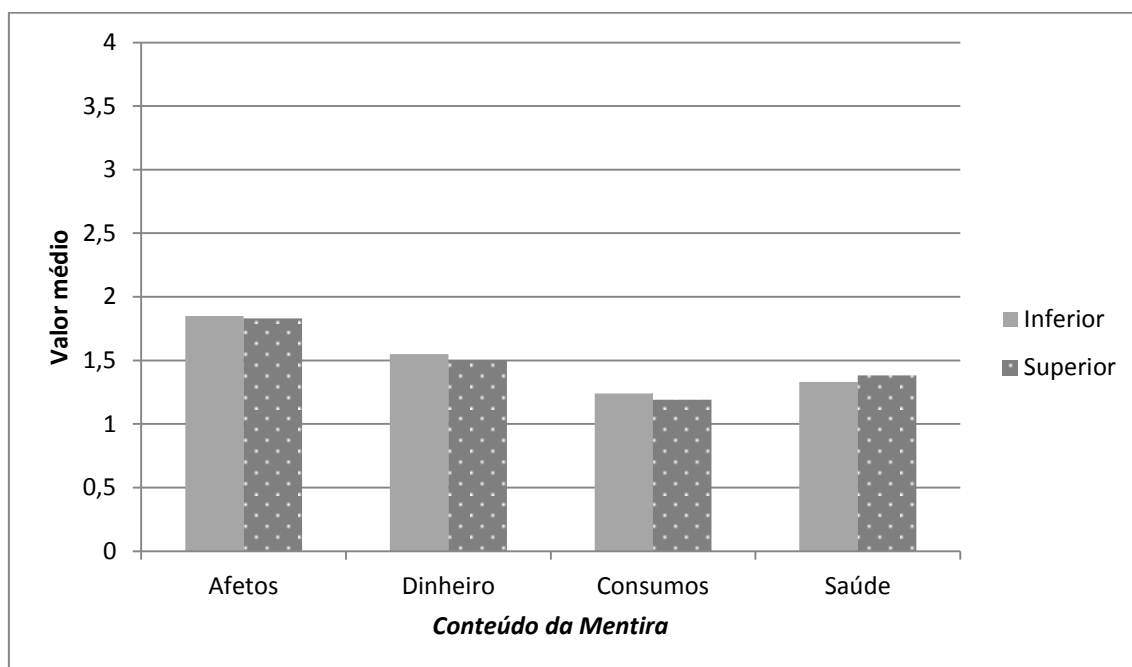


Figura 17 - Principais Conteúdos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.

Analisando separadamente os conteúdos da *mentira* dos participantes com capital sociocultural inferior e os dos participantes com capital sociocultural superior,

constata-se na *Figura 17* que, no grupo com capital sociocultural inferior, os principais assuntos são, por ordem decrescente, os seguintes: *Afetos* ($M = 1.85$; $DP = .64$); *Dinheiro* ($M = 1.55$; $DP = .67$); *Saúde* ($M = 1.33$; $DP = .61$); e *Consumos* ($M = 1.24$; $DP = .60$). Também para os participantes com capital sociocultural superior, os principais assuntos promotores de *mentira* são: *Afetos* ($M = 1.83$; $DP = .59$); *Dinheiro* ($M = 1.50$; $DP = .60$); *Saúde* ($M = 1.38$; $DP = .63$); e *Consumos* ($M = 1.19$; $DP = .51$).

Os resultados agora encontrados, revelando a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis consideradas, contrariam assim a literatura que aponta para que adolescentes, provenientes de classes sociais mais elevadas ou com competências sociais superiores, tendam a apresentar comportamentos menos éticos, sendo mais hábeis a mentir do que os restantes (Feldman et al., 1999; Piff et al., 2012). Também Achenbach e Edelbrock (1981), se referiam ao facto de o capital sociocultural contribuir para a predisposição para a manifestação de comportamentos considerados problemáticos.

Relativamente ao *Estilo Educativo Parental*, constata-se o mesmo tem influência na frequência com que os adolescentes mentem sobre qualquer um dos conteúdos considerados, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre as respostas dos participantes associados ao estilo competente e ao estilo autoritário, em todos eles.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas aos conteúdos da *mentira* quer pelos participantes associados ao estilo competente, quer pelos participantes associados ao estilo autoritário, torna-se possível reconhecer e ordenar os principais assuntos que levam os participantes de cada estilo parental a mentir, tal como se apresenta na *Figura 18*:

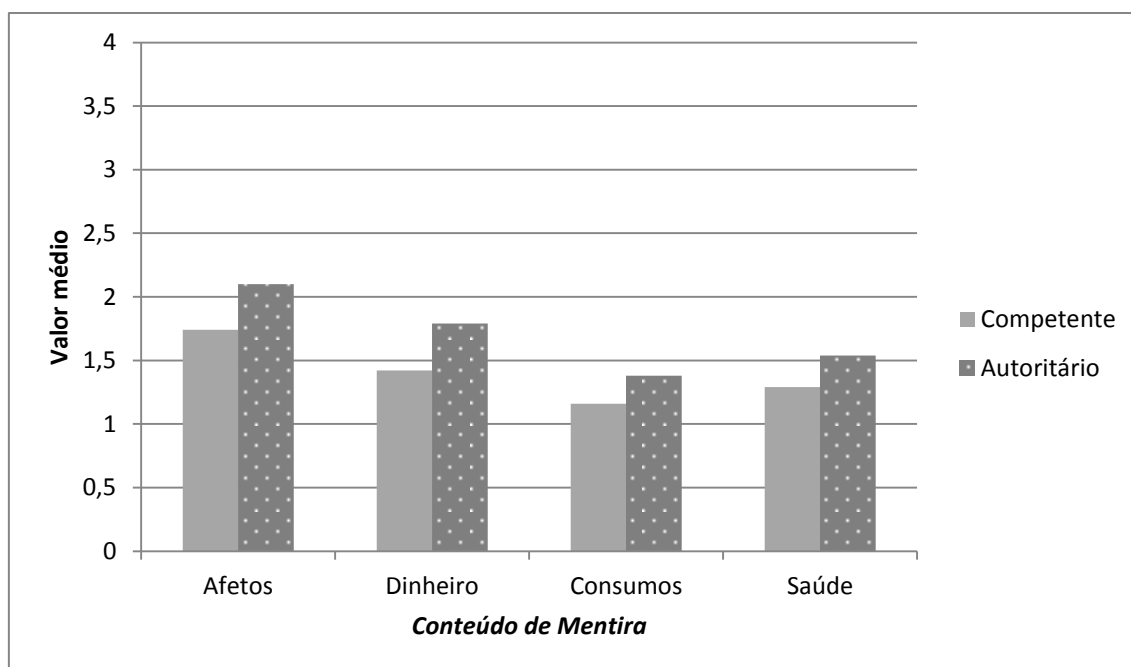


Figura 18 - Principais Conteúdos de Mentira dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.

Analisando separadamente os conteúdos da *mentira* dos participantes associados ao estilo competente e os dos participantes associados ao estilo autoritário, constata-se na *Figura 18* que, no grupo associado ao estilo competente, os principais assuntos são, por ordem decrescente, os seguintes: *Afetos* ($M = 1.74$; $DP = .56$); *Dinheiro* ($M = 1.42$; $DP = .53$); *Saúde* ($M = 1.29$; $DP = .54$); e *Consumos* ($M = 1.16$; $DP = .44$). Já para os participantes associados ao estilo autoritário, os principais assuntos promotores de *mentira* são: *Afetos* ($M = 2.10$; $DP = .65$); *Dinheiro* ($M = 1.79$; $DP = .80$); *Saúde* ($M = 1.54$; $DP = .76$); e *Consumos* ($M = 1.38$; $DP = .72$).

Comparando as frequências de resposta sobre cada conteúdo, apresentadas na *Figura 18*, entre participantes dos dois estilos educativos parentais em estudo, constata-se que os participantes associados ao estilo autoritário mentem com maior frequência do que os do estilo competente em todos os conteúdos considerados, nomeadamente os *afetos*, o *dinheiro*, os *consumos* e a *saúde*, o que corrobora a ideia de Engels et al. (2006) que, sugerindo a existência de relação entre a *mentira* na adolescência e as práticas parentais, concluem que os adolescentes que mentem mais, são aqueles cujos pais se revelam menos competentes na sua tarefa educativa e menos empenhados em exercer controlo sobre os filhos. Também Smetana et al. (2010) indicaram ser nas famílias mais controladoras que a comunicação com o adolescente fica mais comprometida e Smetana et al. (2006) confirmaram que é nas famílias onde se exerce um maior controlo psicológico sobre os filhos, que se registam níveis mais elevados de confiança e, consequentemente, níveis mais baixos de

secretismo. Vários outros estudos (Carreteiro, 2004; Engels et al., 2006; Finkenauer et al., 2002; Kashy & DePaulo, 1996) concluem igualmente que é expectável que crianças que sejam criadas em famílias acolhedoras e responsivas mintam menos do que outras que se desenvolvam em famílias frias e ignorantes, tal como Talwar e Lee (2011) que concluíram que os ambientes familiares mais punitivos, tendem a promover a desonestidade na infância.

Uma análise global dos resultados do *Conteúdo da Mentira* permite ainda apresentar uma caracterização geral desta dimensão – *Sobre o que mentem os adolescentes?* - independentemente das diferenças encontradas em função das variáveis e dos padrões de grupo anteriormente apresentados. Comparando o valor médio de respostas obtido em cada variável constante no questionário *CntM* (Tabelas 56 a 59), torna-se possível identificar os principais conteúdos de *mentira* dos adolescentes participantes no estudo (*Figura 19*):

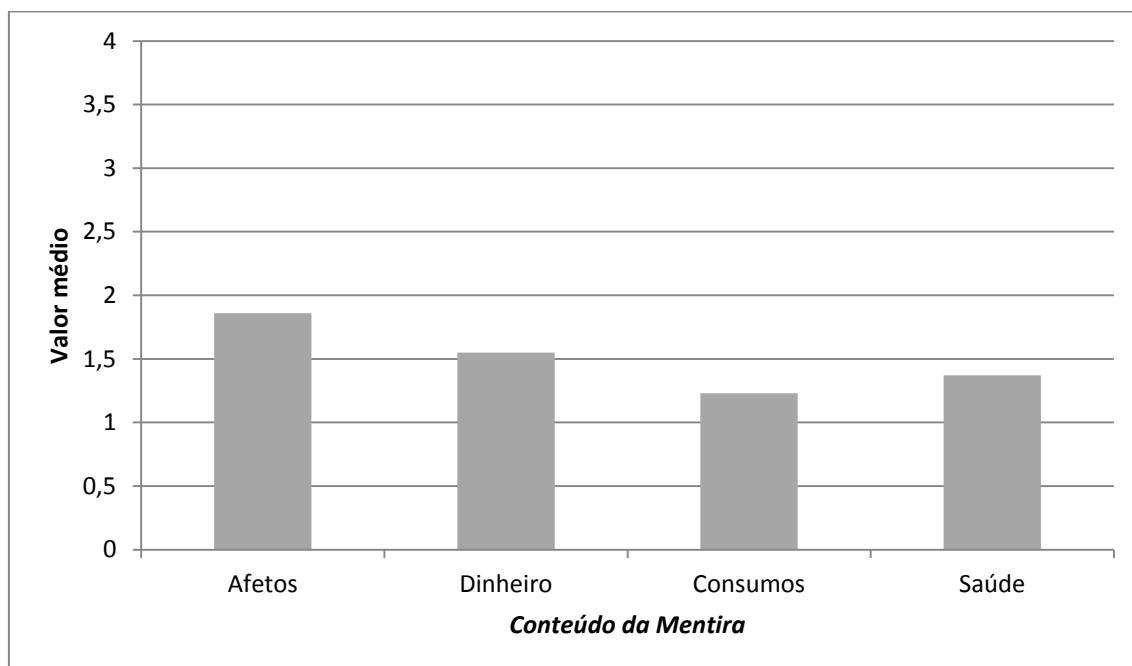


Figura 19 – Principais Conteúdos de Mentira dos Adolescentes da amostra.

Verifica-se assim, a partir da *Figura 19*, que os *afetos* são o assunto sobre o qual os adolescentes, em média, mais mentem ($M = 1.86$), ao contrário dos *consumos* que, dos conteúdos apresentados, é aquele que em média menos os conduz à *mentira* ($M = 1.23$).

Estes resultados agora encontrados, que apontam os *afetos* como sendo a categoria de conteúdos que mais impelem à mentira durante a adolescência, corroboram os estudos de DePaulo et al. (1996) que se referem a *sentimentos* e emoções, assim como os de (Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001; Martins, 2009),

que apontam questões íntimas ligadas ao *namoro* ou especificamente associadas ao *comportamento sexual*, igualmente considerados na categoria “afetos” do questionário *CntM* do *IAMA*.

À luz da *teoria dos domínios* (Turiel, 1983; Tisak & Turiel, 1984), pode considerar-se que os adolescentes da amostra constituinte do estudo que agora se apresenta, centram as suas mentiras essencialmente no *domínio pessoal* (Nucci, 1981; 1996; 2001), ao evitar assumir opções individuais relacionadas com os seus afetos e a gestão própria dos seus bens, e menos no domínio prudencial (Smetana, 2006), revelando menor necessidade de esconder um conjunto de situações que possam colocar em risco a sua integridade física ou psicológica, como questões relacionadas com a própria saúde e o consumo de substâncias ilícitas. Tais resultados corroboram os de (Nucci et al., 2014; Perkins & Turiel 2007; Rote et al., 2012; Smetana et al., 2006) que referem ser os aspetos relacionados com o domínio pessoal, aqueles que mais impelem os adolescentes para o recurso à *mentira*.

Destaca-se o facto de o consumo de substâncias ser, dos conteúdos apresentados, aquele sobre o qual os adolescentes referem mentir menos, uma vez que, nos trabalhos de (Engels et al., 2006; Jensen et al., 2004; Knox et al., 2001), os vícios e *hábitos* de consumo de álcool, tabaco e outras drogas, surge nos lugares cimeiros da lista de assuntos promotores da desonestidade do adolescente.

4.2.3. Por que mentem os adolescentes?

Na dimensão *motivação da mentira*, analisaram-se as principais razões que levam os adolescentes mentir, em função das variáveis consideradas, a partir dos dados recolhidos do questionário *MtvM* integrante do *IAMA*. Tratando-se de um questionário constituído por 15 situações hipotéticas, agregadas em 2 tipos distintos de motivação – *pró-sociais* e *antissociais* – referidos na literatura como promotores de *mentira* durante a adolescência, o tratamento de dados conduziu à realização de testes de amostras independentes com vista à análise de diferenças de médias entre variáveis.

4.2.3.1. Motivação da Mentira em função da Idade

Na Tabela 61 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento da *Idade* e cada um dos dois tipos de “*Motivação da Mentira*” constantes no questionário *MtvM*:

Tabela 61 – Cruzamento da Motivação da Mentira e da Idade

Motivação da Mentira	Idade	N	M	DP	t	p
Motivações Pró-sociais	X≤14	542	2,1093	,63468	-3.984	.000
	X>14	328	2,2679	,52527		
Motivações Antissociais	X≤14	542	1,3229	,45018	2.893	.004
	X>14	328	1,2409	,37527		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A *negrito* estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 61, permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a “*Idade*” e os dois tipos de “*Motivação da Mentira*”.

Relativamente às “*Motivações Pró-sociais*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (870) = -3.984, p=.000], verificando-se que, em média, os participantes mais velhos mentem mais quando as motivações são pró-sociais (M=2.27, DP=.53) comparativamente com os participantes mais novos (M=2.11, DP=.63). A magnitude da diferença de médias é de d=.27. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀45 – Em termos médios não existem diferenças entre os participantes mais novos e os participantes mais velhos, relativamente à frequência com que mentem por *Motivações Pró-sociais*”.

Sobre as “*Motivações Antissociais*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (870) = 2.893, p=.004], verificando-se que, em média, os participantes mais novos mentem mais quando as motivações são antissociais (M=1.32, DP=.45) comparativamente com os participantes mais velhos (M=1.24, DP=.38). A magnitude da diferença de médias é de d=.19. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀46 – Em média, os alunos mais novos (X≤14) e os alunos mais velhos (X>14) mentem com a mesma frequência sobre “*Motivações Antissociais*”.

4.2.3.2. *Motivação da Mentira em função do Género*

Na Tabela 62 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Género* e cada um dos dois tipos de “*Motivação da Mentira*” constantes no questionário *MtvM*:

Tabela 62 – Cruzamento da Motivação da Mentira e do Género

Motivação da Mentira	Género	N	M	DP	t	p
Motivações Pró-sociais	Feminino	490	2,2098	,56475	2.208	.028
	Masculino	381	2,1180	,64016		
Motivações Antissociais	Feminino	490	1,2393	,37320	4.040	.000
	Masculino	381	1,3590	,47564		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A **negrito** estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 62, permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “Género” e todos os tipos de “Motivação da Mentira”.

Relativamente às “Motivações Pró-sociais”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (871) = 2.208, p=.028], verificando-se que, em média, as raparigas mentem mais quando as motivações são pró-sociais (M=2.21, DP=.56) comparativamente com os rapazes (M=2.12, DP=.64). A magnitude da diferença de médias é de d=.15. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀47 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino, relativamente à frequência com que mentem por Motivações Pró-sociais”.

Quanto às “Motivações Antissociais”, os resultados do teste t também reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [t (871) = -4.040, p=.000], verificando-se que, em média, os rapazes mentem mais quando as motivações são antissociais (M=1.36, DP=.37) comparativamente com as raparigas (M=1.24, DP=.48). A magnitude da diferença de médias é de d=.28. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “H₀48 – As diferenças entre as médias obtidas por alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino relativamente à frequência com que mentem por Motivações Antissociais, não se mostram estatisticamente significativas”.

4.2.3.3. Motivação da Mentira em função do Capital Sociocultural

Na Tabela 63 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Capital sociocultural* e de cada um dos dois tipos de “Motivação da Mentira” constantes no questionário *MtvM*:

Tabela 63 – Cruzamento das variáveis de Motivação da Mentira e o Capital Sociocultural

Motivação da Mentira	Capital sociocultural	N	M	DP	t	p
Motivações Pró-sociais	Inferior	343	2,1508	,60941	-.745	.456
	Superior	528	2,1819	,59454		
Motivações Antissociais	Inferior	343	1,3129	,45135	1.186	.236
	Superior	528	1,2779	,40683		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A negrito estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 63, não permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “Capital Sociocultural” e a “Motivação da Mentira”.

Para qualquer uma das variáveis consideradas, “Motivações Pró-sociais” e “Motivações Antissociais”, os resultados dos testes t não revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre participantes com capital sociocultural inferior e superior [$t(871) = -.745$, $p=.456$; $t(871) = 1.86$, $p=.236$]. Aceitam-se assim as hipóteses de estudo “ H_{049} – Em média, os alunos associados a um capital sociocultural inferior e os alunos associados a um capital sociocultural superior, mentem com a mesma frequência por Motivações Pró-sociais” e “ H_{050} – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas por alunos associados a um capital sociocultural inferior e alunos associados a um capital sociocultural superior, relativamente à frequência com que mentem por Motivações Antissociais”.

4.2.3.4. Motivação da Mentira em função do Estilo Educativo Parental

Na Tabela 64 apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento do *Estilo Educativo Parental* e de cada um dos dois tipos de “Motivação da Mentira” constantes no questionário MtvM:

Tabela 64 – Cruzamento da Motivação da Mentira e do Estilo Educativo Parental

Fatores	Estilo Educativo Parental	N	M	DP	t	p
Motivações	Competente	645	2,0914	,57682	-6.550	.000
Pró-sociais	Autoritário	205	2,3994	,61588		
Motivações	Competente	645	1,2504	,38451	-4.184	.000
Antissociais	Autoritário	205	1,4098	,50048		

Legenda: N = Número de casos válidos; M = Média; DP = Desvio Padrão; t = teste-t; p = sig ;

Nota: A *negrito* estão indicados os valores que revelam diferenças estatisticamente significativas

Os resultados apresentados na Tabela 64, permitem identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o “*Estilo Educativo Parental*” e todos os tipos de “*Motivação da Mentira*”.

Relativamente às “*Motivações Pró-sociais*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(850) = -6.550$, $p=.000$], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem mais quando as motivações são pró-sociais ($M=2.40$, $DP=.62$) comparativamente com os participantes associados ao estilo competente ($M=2.09$, $DP=.58$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.56$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{051} – Em termos médios não existem diferenças entre alunos associados a um estilo educativo competente e alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem por *Motivações Pró-sociais*”.

Quanto às “*Motivações Antissociais*”, os resultados do teste t reportam a existência de diferenças estatisticamente significativas [$t(850) = -4,184$, $p=.000$], verificando-se que, em média, os participantes associados ao estilo autoritário mentem mais quando as motivações são antissociais ($M=1.41$, $DP=.50$) comparativamente com os participantes associados ao estilo competente ($M=1.25$, $DP=.38$). A magnitude da diferença de médias é de $d=.36$. Rejeita-se assim a hipótese de estudo “ H_{052} – As diferenças entre as médias obtidas por alunos associados a um estilo educativo competente e por alunos associados a um estilo educativo autoritário, relativamente à frequência com que mentem por *Motivações Antissociais*, não se mostram estatisticamente significativas”.

4.2.3.5. Discussão de Resultados da *Motivação da Mentira*

Relativamente à *idade*, constata-se que o mesmo tem influência na frequência com que os adolescentes mentem por qualquer um dos motivos considerados,

verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas de alunos mais novos e de mais velhos, tanto nas “Motivações Pró-sociais” como nas “Motivações Antissociais”.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas às motivações da *mentira* quer pelos participantes mais novos, quer pelos participantes mais velhos, torna-se possível reconhecer e ordenar os principais motivos que levam os participantes de cada grupo etário a mentir, tal como se apresenta na *Figura 20*:

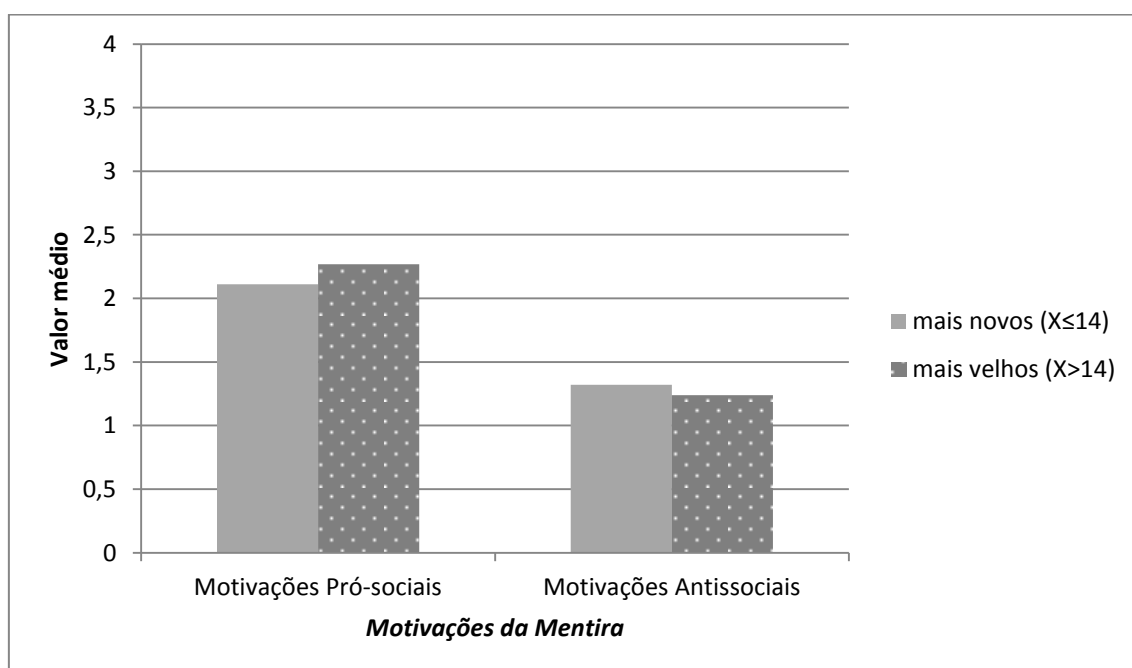


Figura 20 - Principais *Motivações de Mentira* dos Adolescentes da amostra, em função da *Idade*.

Analisando separadamente as motivações da *mentira* dos participantes mais novos e as dos participantes mais velhos, é possível verificar no *Figura 20* que, no grupo mais novo o valor médio das respostas obtidas é mais elevado para o fator “*Motivações Pró-sociais*” ($M = 2.11$; $DP = .63$) do que para o fator “*Motivações Antissociais*” ($M = 1.32$; $DP = .45$). O mesmo sucede no grupo mais velho, onde o valor médio obtido para o fator “*Motivações Pró-sociais*” ($M = 2.27$; $DP = .53$) é superior ao valor médio obtido para o fator “*Motivações Antissociais*” ($M = 1.24$; $DP = .38$).

Comparando as frequências de resposta sobre cada tipo de motivação, apresentadas na *Figura 20*, entre participantes dos dois grupos etários em estudo, constata-se que os participantes mais velhos mentem com maior frequência do que os mais novos por *motivações pró-sociais*, enquanto que estes últimos mentem com maior frequência, relativamente aos primeiros, por *motivações antissociais*.

Constata-se assim que, ao longo do seu desenvolvimento, o adolescente tende a mentir com mais frequência, tal como sugerem inúmeros estudos (Fu et al., 2008; Gervais et al., 2000; Keijsers et al., 2010; Neiva, 1942; Talwar & Lee, 2002a), muito embora Stouthamer-Loeber (1986), refiram que nem sempre se verifica um aumento proporcional da *mentira* em função da idade (Evans & Lee, 2011; Jensen et al., 2004) e concluem que, até pelo contrário, a partir de certa idade durante a adolescência, ocorre uma diminuição do recurso à *mentira*, o qual consideram proporcional ao ganho de autonomia, poder de decisão, responsabilidade e privacidade.

Confirmam-se também os resultados de (Neiva, 1942; Talwar & Lee, 2002a) que apontam como principais motivos para o recurso à *mentira* durante a adolescência, a garantia da privacidade, o evitamento de situações embaraçosas ou a proteção dos sentimentos de outrem, igualmente incluídos nas motivações pró-sociais do *IAMA*, verificando-se uma prevalência de assuntos relacionados com o *domínio pessoal* Nucci (1981, 1996, 2001) no qual se inclui todo o conjunto de opções individuais e normas de jurisdição pessoal independentes da regulação social, como objetivos pessoais, questões de autonomia ou de identidade.

Verifica-se ainda, a partir dos resultados agora obtidos, que durante o desenvolvimento do adolescente, cresce a tendência para recorrer a mentiras pró-sociais, como as “mentiras brancas” ou “mentiras sociais”, o que corrobora os resultados de vários trabalhos que apontam para que o julgamento moral que se faz da *mentira* se vá modificando em função da idade (Engels et al., 2006; Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Lee et al., 1997; Lee et al., 2001; Martins, 2009; Ma et al., 2011; Smetana et al., 2012) e que as mentiras pró-sociais, centradas no bem-estar de outrem e sem consequências danosas, sejam progressivamente encaradas como menos negativas (Bussey, 1999) e por isso cada vez mais utilizadas (Bussey, 1999; Xu, Bao, Fu, Talwar & Lee, 2010).

À luz da teoria de Piaget (1932) este fenómeno pode ser explicado pela progressiva passagem de um estado de realismo moral a um de racionalismo moral, associado a uma noção de justiça distributiva, onde a conceção objetiva de responsabilidade dá lugar a uma visão mais subjetiva da mesma e, especificamente em relação à *mentira*, o julgamento da ação deixa de se centrar nas suas consequências materiais e passa a considerar o fator intencionalidade que lhe poderá estar associado.

Da mesma forma, enquadrando os resultados obtidos no quadro teórico de Kohlberg (1984) relativo ao desenvolvimento moral, pode inferir-se que a tomada de consciência dos estados mentais de outros e do potencial prejuízo que a verdade possa trazer-lhes, patente nas respostas dadas pelos adolescentes da amostra e

revelada pela progressiva tolerância e aceitação de mentiras pró-sociais, se coaduna com a passagem de um estágio final de pensamento moral pré-convencional, dominado pela moral individualista, instrumental e centrada no próprio, para um estágio inicial de pensamento convencional, caracterizado pela autonomia moral que permite ao adolescente a coordenação de perspetivas múltiplas, a aceitação e outros pontos de vista e a implementação do sentido de altruísmo, dever social e promoção da harmonia das relações interpessoais.

Ainda sobre a mesma questão, também Eisenberg e seus colaboradores (Eisenberg et al., 1983; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg et al., 2014), referem que o raciocínio moral prossocial da criança se altera com a idade, verificando-se progressivamente, maior sensibilidade às necessidades do outrem, e maior tendência para manifestação de condutas altruístas, o que sustenta os resultados agora encontrados.

Relativamente ao *Género*, constata-se que o mesmo tem influência na frequência com que os adolescentes mentem por qualquer um dos motivos considerados, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes femininos e dos masculinos, tanto nas “Motivações Pró-sociais” como nas “Motivações Antissociais”.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas às motivações da *mentira* quer pelas raparigas, quer pelos rapazes, torna-se possível reconhecer e ordenar os principais motivos que levam os participantes de cada género a mentir, tal como se apresenta na *Figura 21*:

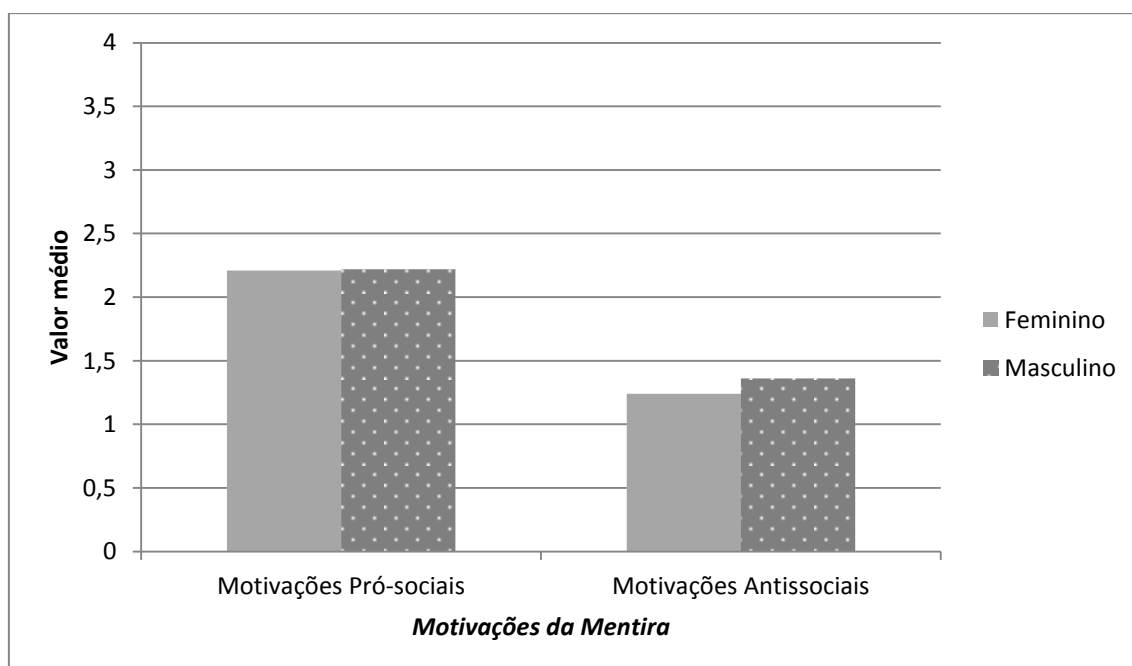


Figura 21 - Principais *Motivações de Mentira* dos Adolescentes da amostra, em função do Género.

Analisando separadamente as motivações dos participantes femininos e as dos participantes masculinos, é possível verificar na *Figura 21* que, no grupo feminino o valor médio das respostas obtidas é mais elevado para o fator “*Motivações Pró-sociais*” ($M = 2.21$; $DP = .56$) do que para o fator “*Motivações Antissociais*” ($M = 1.24$; $DP = .37$). O mesmo sucede no grupo masculino, onde o valor médio obtido para o fator “*Motivações Pró-sociais*” ($M = 2.22$; $DP = .64$) é superior ao valor médio obtido para o fator “*Motivações Antissociais*” ($M = 1.36$; $DP = .48$).

Comparando as frequências de resposta sobre cada tipo de motivação apresentadas na *Figura 21*, entre participantes dos dois grupos de género em estudo, constata-se que os participantes masculinos mentem com maior frequência do que os participantes femininos em qualquer um dos tipos de motivação considerados, sobretudo nos *antissociais*, o que confirma as conclusões de diversos estudos (Achenbach & Edelbrock, 1981; Eyberg & Robinson, 1983; Gervais et al., 2000; Long, 1941; Stouthamer-Loeber, 1986).

Relativamente ao *Capital Sociocultural*, constata-se que a mesma não tem influência na frequência com que os adolescentes mentem por qualquer um dos conteúdos considerados, não se verificando a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos participantes com capital sociocultural inferior e superior, quer nas “*Motivações Pró-sociais*” quer nas “*Motivações Antissociais*”.

No entanto, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas às motivações da *mentira* quer pelos participantes com capital sociocultural inferior, quer pelos participantes com capital sociocultural superior, torna-se possível reconhecer e ordenar as motivações da *mentira* dos participantes de cada um dos grupos de capital sociocultural considerados, tal como se apresenta na *Figura 22*:

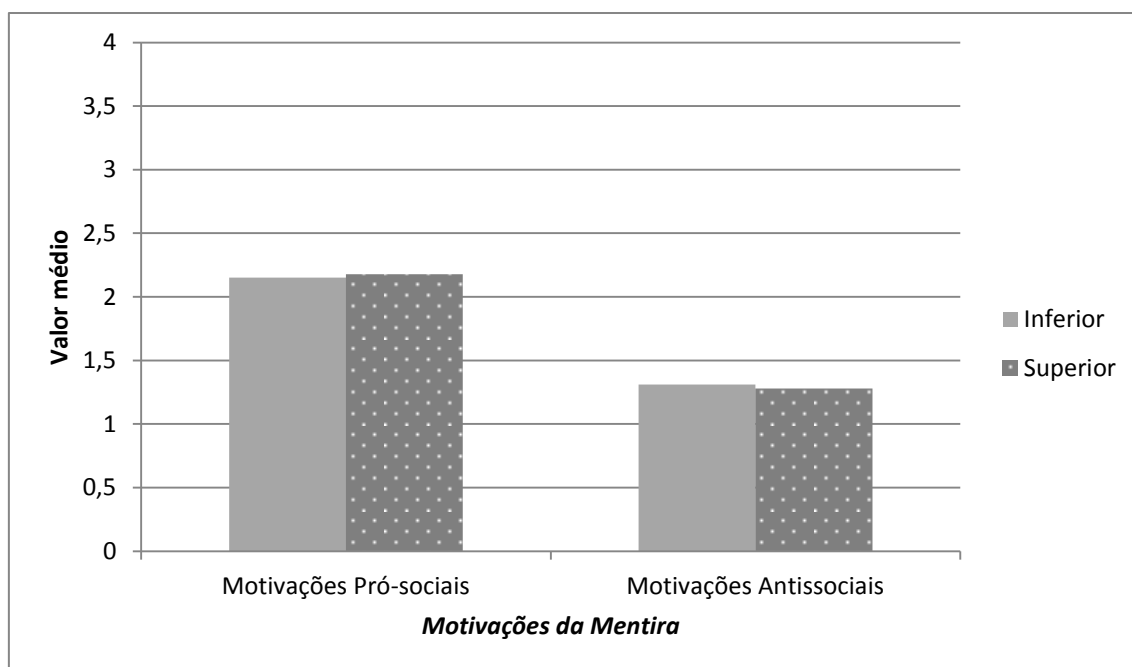


Figura 22 - Principais *Motivações de Mentira* dos Adolescentes da amostra, em função do Capital Sociocultural.

Analisando separadamente as motivações dos participantes com capital sociocultural inferior e as dos participantes com capital sociocultural superior relativamente à utilização da *mentira*, é possível verificar na *Figura 22* que, no grupo associado ao capital sociocultural inferior o valor médio das respostas obtidas é mais elevado para o fator *Motivações Pró-sociais* ($M = 2.15$; $DP = .61$) do que para o fator *Motivações Antissociais* ($M = 1.31$; $DP = .45$). O mesmo sucede no grupo com capital sociocultural superior, onde o valor médio obtido para o fator *Motivações Pró-sociais* ($M = 2.18$; $DP = .59$) é superior ao valor médio obtido para o fator *Motivações Antissociais* ($M = 1.28$; $DP = .41$).

Os resultados agora encontrados, revelando a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis consideradas, contrariam assim a literatura que considera que o julgamento moral das situações é influenciado pelo capital sociocultural e pelas situações e circunstâncias sociais, económicas e educativas a que os indivíduos estão sujeitos (Bourdieu, 1979; Carita & Tomé, 2010; Fu et al., 2007; Fu et al., 2008; Heyman et al., 2012; Kim et al., 2008; Lee et al., 1997; Lee et al., 2001; McLeod, 1988).

Relativamente ao *Estilo Educativo Parental*, constata-se a mesma tem influência na frequência com que os adolescentes mentem por qualquer um dos motivos considerados, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre as respostas dos participantes associados ao estilo competente e ao estilo autoritário, em todos eles.

Por outro lado, atendendo às médias registadas para as diferentes variáveis relativas às motivações da *mentira* quer pelos participantes associados ao *estilo competente*, quer pelos associados ao *estilo autoritário*, torna-se possível reconhecer e ordenar as motivações dos participantes de cada um dos grupos de estilo educativo parental considerados, tal como se apresenta na *Figura 23*:

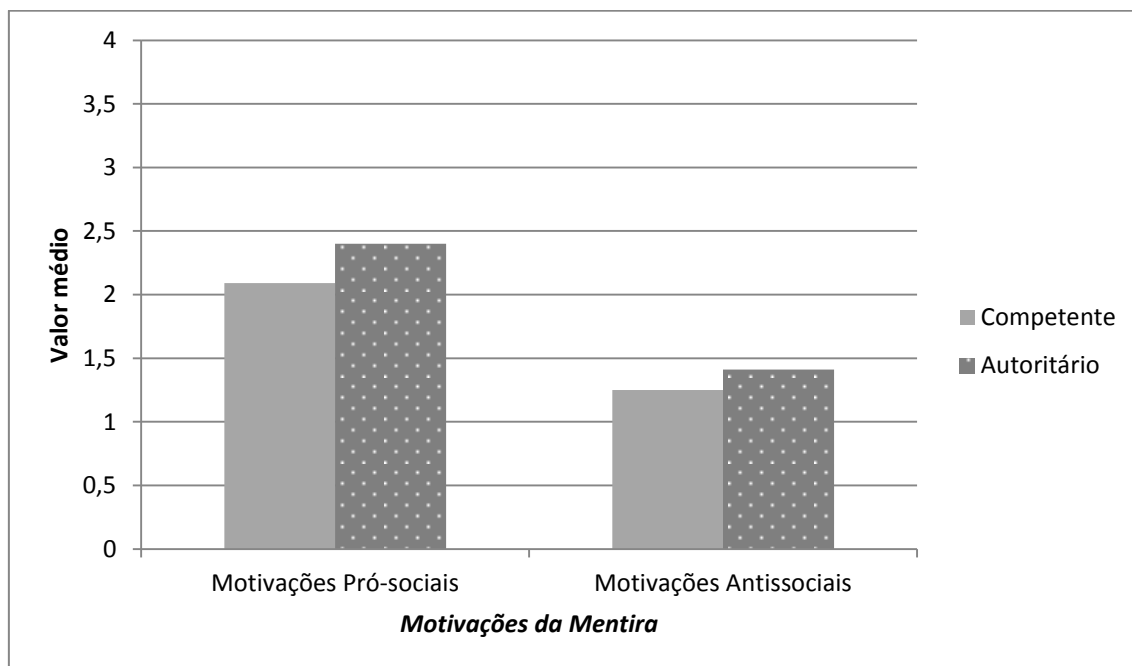


Figura 23 - Principais *Motivações de Mentira* dos Adolescentes da amostra, em função do Estilo Educativo Parental.

Analisando separadamente a atitude dos participantes associados ao estilo competente e dos participantes associados ao estilo autoritário relativamente à motivação da *mentira*, é possível verificar na *Figura 23* que, no grupo associado ao estilo competente o valor médio das respostas obtidas é mais elevado para o fator *Motivações Pró-sociais* ($M = 2.09$; $DP = .58$) do que para o fator *Motivações Antissociais* ($M = 1.25$; $DP = .38$). O mesmo sucede no grupo associado ao estilo autoritário, onde o valor médio obtido para o fator *Motivações Pró-sociais* ($M = 2.40$; $DP = .62$) é superior ao valor médio obtido para o fator *Motivações Antissociais* ($M = 1.41$; $DP = .50$).

Comparando as frequências de resposta sobre cada tipo de motivação, apresentadas na *Figura 23*, entre participantes dos dois estilos educativos parentais em estudo, constata-se que os participantes associados ao estilo autoritário mentem com maior frequência do que os do estilo competente, tanto por *motivações pró-sociais*, como *antissociais*.

Tais resultados, confirmam a literatura existente que aponta para que o recurso à *mentira* seja mais evidente em adolescentes oriundos de contextos familiares demasiado repressivos, já que o excessivo controlo parental, tipicamente exercido no estilo educativo autoritário (Engels et al., 2006; Gutiérrez et al., 2005; Jimenez et al., 2008; López et al., 2007; Pacheco, 2004), limita a autonomia do adolescente e coloca em causa a sua liberdade, o poder de decisão, a responsabilidade e a própria privacidade, sendo esses os principais motivos que o levam a mentir (Evans & Lee, 2011; Jensen et al., 2004). Por outro lado a inexistência ou ineficácia comunicativa entre o adolescente e os pais, situação igualmente mais comum nos estilos educativos autoritários relativamente aos competentes, contribui para o crescente secretismo e ocultação (López et al., 2007; Wagner et al., 2005). Também Eisenberg et al. (1983) referem que as práticas educativas autoritárias inibem o desenvolvimento de níveis elevados de julgamento moral, uma vez que esse é promovido por experiências que envolvem autonomia.

Uma análise global dos resultados da *Motivação da Mentira* permite ainda apresentar uma caracterização geral desta dimensão – *Por que mentem os adolescentes?* - independentemente das diferenças encontradas em função das variáveis e dos padrões de grupo anteriormente apresentados.

Comparando o valor médio de respostas obtido em cada variável constante no questionário *MtvM* (Tabelas 61 a 64), torna-se possível identificar as principais motivações de *mentira* dos adolescentes participantes no estudo (*Figura 24*):

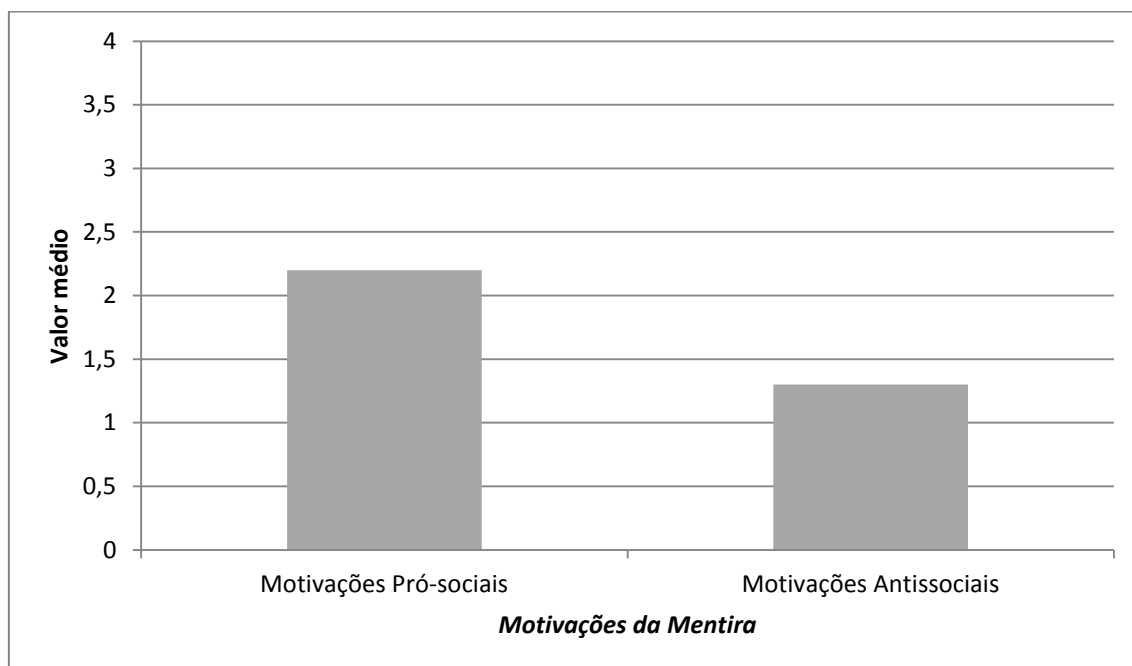


Figura 24 – Principais *Motivações de Mentira* dos Adolescentes da amostra.

Verifica-se a partir da *Figura 24* que, em média, os adolescentes mentem mais por *motivos pró-sociais* ($M = 2.20$) do que por *motivos antissociais* ($M = 1.30$).

Segundo Fu et al. (2008), Lewis (1993), Talwar e Lee (2002a) e Wilson et al. (2003), as crianças e os adolescentes procuram enganar os outros essencialmente para esconderem as suas transgressões, ou como reação a situações que os façam sentir desconfortáveis (Scholl & O'Hair, 2005), sem que haja uma intenção deliberada de prejudicar os alvos das suas mentiras, o que está de acordo com os resultados agora obtidos, que apontam para uma predominância da *mentira* pró-social, onde se incluem as chamadas “mentiras brancas” ou “sociais” que, geralmente sem consequências graves, servem o propósito de estabelecer ou manter a harmonia e cordialidade das relações interpessoais (Anolli et al., 2001; Bok, 1978; Chen et al., 2012; Frias, 2002; Kashy & DePaulo, 1996), assim como as “mentiras altruístas” que, independentemente das possíveis consequências, preveem a proteção de outrem (Anolli et al., 2001; Chen et al., 2012; DePaulo et al., 1996; DePaulo et al., 2004; Kaplar, 2006).

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

No capítulo que agora se inicia, apresentam-se as principais conclusões do trabalho desenvolvido, nomeadamente relativas à primeira etapa de investigação, sobre o processo de desenvolvimento e validação do *IAMA*, à segunda etapa de investigação, sobre as conceções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses e, por fim, relativas a aspetos gerais meritórios de consideração, nomeadamente as limitações da investigação, bem como possíveis sugestões para estudos futuros.

5.1. Conclusões relativas à Investigação

Na primeira etapa de investigação, deu-se cumprimento aos dois primeiros objetivos de estudo, relativos ao desenvolvimento e adaptação de questionários para cada uma das conceções de *mentira* em estudo, assim como à sua validação para a população portuguesa. Para tal realizou-se a uma intensa revisão de literatura, nomeadamente de estudos empíricos relacionados com o tema da *mentira*, com vista à pesquisa de instrumentos pré-existentes e de bases teóricas que suportassem as hipóteses de investigação formuladas. Para além disso procedeu-se a um conjunto de técnicas metodológicas que permitiram a materialização do *IAMA* e a sua implementação a uma amostra representativa da população em estudo. Os processos desenvolvidos ao longo desta etapa de investigação encontram-se descritos nos capítulos 2 – *Enquadramento Teórico* e 3 – *Metodologia*.

Para além de alguns aspetos relacionados com a construção do instrumento, cujas conclusões, pela especificidade do seu carácter, se registaram e apontaram mais adiante como limitações do trabalho, a principal conclusão, associada a esta primeira etapa centra-se no facto de a investigação sobre o tema da *mentira*, especificamente no período da adolescência, se encontrar ainda pouco desenvolvida comparativamente a estudos da mesma temática mas aplicados à infância ou mesmo à idade adulta, tal como referiam Anolli et al. (2001), Coleman e Kay (1981), Evans (2009), Fu et al. (2001), Killen e Smetana (2015), Lee (2013) e Lindskold e Walters (1983). Torna-se assim evidente, corroborando a opinião de Engels et al. (2006), a carência de instrumentos psicométricos especificamente ajustados às particularidades inerentes ao referido público-alvo, que permitam aceder às diferentes perspetivas que, ao longo do tempo, os adolescentes desenvolvem relativamente à *mentira*.

Na segunda etapa de investigação, recorreu-se aos resultados obtidos a partir da implementação do *IAMA* a uma amostra representativa da população em estudo, decorrida durante a primeira etapa de investigação, e realizaram-se sobre eles, análises estatísticas que contribuíssem para clarificar a problemática do estudo.

Os resultados encontrados e descritos no *Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados*, permitem concluir a cerca das principais concepções de *mentira* dos adolescentes do estudo que, tendo sido constituída de acordo com as normas recomendadas para a representatividade (Hill & Hill, 2012), tem como objetivo máximo a extrapolação dos mesmos à população em estudo (Hill & Hill, 2012; Maroco, 2003; Veiga, 1995).

Assim conclui-se, primeiramente e numa análise independente do efeito das variáveis trabalhadas que, efetivamente, os adolescentes mentem. Ainda que previsivelmente tendam a reportar um padrão de utilização de *mentira* ligeiramente enviesado, devido ao efeito do carácter depreciativo socialmente atribuído ao próprio tema e natureza da investigação (Carreteiro, 2004) que, solicitando uma autoavaliação sobre a tendência de recurso à *mentira* em situações diversas, possa influenciar os inquiridos na elaboração de respostas consideradas socialmente mais corretas e, por isso, revestidas de alguma desonestidade (Engels et al, 2006), os resultados mostram que independentemente da idade, do género, do capital sociocultural ou do estilo educativo parental vigente durante o desenvolvimento, os adolescentes têm por hábito recorrer à *mentira*, aos mais diversos alvos, pelos mais variados assuntos e por motivos distintos. Tal facto, que corrobora as linhas teóricas anteriormente apresentadas (*Capítulo 1 - Introdução*), permite concordar sobre a inevitabilidade do recurso à *mentira* devido ao papel regulador do bem-estar psicológico que a mesma comporta (Catalán, 2005; Sirvent et al, 2011; Tuffani, 2010), associado à necessidade de convivência em sociedade, de tolerância para com a diferença e de manutenção da coesão e harmonia nas relações interpessoais.

Verifica-se assim que os *desconhecidos* são, inequivocamente, os principais alvos de *mentira* dos adolescentes da amostra, facto que surpreende não só pela frequência encontrada, elevada quando comparada com a dos restantes alvos considerados no estudo, como pela contradição a diversos estudos internacionais (Bell & DePaulo, 1996; Cole, 2001; DePaulo et al., 2004; Dwyer, 2000; Kalish, 2004; Kaplar, 2006; Kornet, 1997) que referem ser às figuras com quem se mantem maior proximidade física e emocional, que se mente com mais frequência. Estes resultados agora encontrados, impelem à reflexão sobre a qualidade emocional do relacionamento que, em Portugal, os agentes educativos, sejam pais ou professores, estabelecem e mantêm com os seus adolescentes, e permite concluir a cerca da

relevância da implementação de ambientes educativos mais pautados pela proximidade e pelo afeto, com vista ao desenvolvimento de relações mais baseadas na confiança e promotores da honestidade nos jovens.

Verifica-se paralelamente que também os principais assuntos promotores da *mentira* junto dos adolescentes da amostra, se centram na categoria dos *afetos*, onde se incluem aspetos como os sentimentos, os desejos e a qualidade e conteúdo dos relacionamentos estabelecidos quer com os amigos, quer com os namorados, facto que sugere a necessidade de maior incidência na discussão e reflexão destas questões, tanto em momentos formais, como em momentos informais da educação dos jovens portugueses, perspetivando-se uma janela de oportunidade para a reformulação de espaços próprios nos curricula nacionais, mais centrados na educação para os valores e no debate de questões como as emoções, a intimidade ou a sexualidade, fulcrais para o desenvolvimento pessoal, sócioafetivo e emocional dos adolescentes.

Verifica-se ainda que, a maioria dos adolescentes da amostra refere mentir essencialmente por *motivos pró-sociais*, ou seja, assumem incorrer em atitudes inverdadeiras sobretudo para ajudar ou fazer o bem, seja ao próprio ou a outros, sem que haja a intencionalidade de causar qualquer dano ou prejuízo ao alvo da patranha (Bok, 1978; Ekman, 2009; Frias, 2002; Jensen et al., 2004). Seja através de *mentiras sociais* - inverdades de reduzida importância aplicadas em prol da harmonia social (Anolli et al., 2001; Chen et al., 2012; Kaplar, 2006; Kashy & DePaulo, 1996), por exemplo em situações onde é posta em causa a própria privacidade ou onde há risco de a verdade causar sofrimento desnecessário ou trazer embaraço ao próprio ou a outrem - seja através de *mentiras altruístas* - igualmente centradas no bem-estar do outro ou mesmo no bem-estar geral, distinguindo-se das primeiras tanto na gravidade do seu conteúdo como nas potenciais consequências danosas para o próprio emissor ou para terceiros (Becker, 1976; DePaulo et al., 1996; Kaplar, 2006) - em qualquer um dos casos, o julgamento moral que ditou a prevalência da utilização, por parte dos adolescentes, deste tipo de *mentira* não pejorativa, socialmente desculpável, aceite ou mesmo desejável em determinadas situações que requeiram a manutenção de convenções sociais de cordialidade e boa educação (Kaplar, 2006) em detrimento de *mentiras antisociais*, revela já a existência de uma maturidade psicológica (Piaget, 1932) visto que, ao acusar o conhecimento da existência de diferentes motivações para a *mentira*, os resultados apontam para que tenha havido por parte dos participantes, a compreensão de que a gravidade da mesma reside mais na sua intencionalidade, do que na transmissão de um conteúdo inverdadeiro. Desta forma evidencia-se a pertinência da adequação das estratégias de atuação dos agentes

educativos perante a *mentira* na adolescência já que, por oposição às situações de *mentira* na infância em que o julgamento moral se vê afetado por uma postura mais corretiva e sancionatória (Bussey, 1992; Chen et al., 2012; DePaulo et al., 1996), já na adolescência deve privilegiar-se a discussão e a clarificação das atitudes tidas, centrando a ação essencialmente na prevenção de situações futuras assim como na orientação para uma conduta mais proactiva do que se relaciona com o processo de autorresponsabilização e clarificação de valores (Harmin & Simon, 1966).

Para além disto, as variáveis testadas ao longo da investigação, revelaram-se aparentemente influentes nas concepções de *mentira* dos adolescentes. Verificou-se através dos resultados obtidos, que os participantes mais velhos, alunos do 10ºano, mentem com maior frequência a um maior número de alvos e sobre um maior número de assuntos relativamente aos mais novos, alunos do 7ºano, que por sua vez são aqueles que recorrem com maior frequência à *mentira*, por motivos antissociais. Os participantes do sexo feminino referiram mentir mais frequentemente a um maior número de alvos, comparativamente aos participantes do sexo masculino. Já estes, por sua vez, assumiram recorrer mais frequentemente à *mentira* por um maior número de motivos, tanto pró-sociais, como antissociais. Os participantes associados a um capital sociocultural inferior, por comparação com os de capital sociocultural superior, assumem mentir com maior frequência a um maior número de alvos, nomeadamente os que lhe são mais próximos. Por fim, os adolescentes provenientes de contextos familiares autoritários revelaram mentir com maior frequência a um maior número de alvos, sobre um maior número de assuntos e por um maior número de motivos, relativamente aos adolescentes associados a contextos familiares competentes.

Conclui-se assim com base nos dados revelados nesta investigação e, procurando encerrar a resposta ao problema central de investigação (*Capítulo 1 – Introdução, Subcapítulo 1.2. Problema, Objetivos e Hipóteses de Investigação*), que a *idade*, o *género*, o *capital sociocultural* e o *estilo educativo parental*, são fatores com aparente influência nas concepções de *mentira* durante a adolescência, já que estas últimas variam significativamente em função da maioria das variáveis testadas.

5.2. Considerações Finais

Na espécie humana, a *mentira* não corresponde a uma forma de comunicação habitual, sendo por isso um elemento revelador de qualquer propósito, consciente ou não, que merece ser cuidadosamente analisado.

Durante os primeiros anos de vida, com o desenvolvimento da linguagem e a exploração do mundo envolvente, assiste-se à criação de um mundo de fantasia, com histórias, cenários e personagens irreais (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.2.1. Contexto Psicobiológico*) e embora o recurso à *mentira* seja culturalmente associado a um comportamento antissocial (Chen et al., 2012; Lee, 2000; Talwar & Lee, 2008), ao fazê-lo, a criança contribui inconscientemente para o desenvolvimento cerebral de elementos complexos hipotéticos, ao exercitar inúmeras competências essenciais (Byrne & Corp, 2004; Cooke et al., 2005; Sirvent et al., 2011; Yang et al., 2005), como o controlo emocional, a criatividade, o raciocínio lógico ou mesmo a memória. Por outro lado, a *mentira* nessa fase da vida surge frequentemente como forma de obtenção de algo cujo acesso é interdito ou limitado, pelo que ao recorrer a essa ferramenta, à parte da gravidade moral que lhe é atribuível, a criança revela persistência e esforço na resolução dos próprios problemas, o que pode ser entendido como sinal de maturidade psicológica (Anolli et al., 2001) e por conseguinte, dentro de certos limites, tolerado e relativizado.

Ainda assim, já em 1986, Stouthamer-Loeber afirmava que a *mentira* é dos primeiros comportamentos antiéticos manifestados pelo ser humano, sendo preditora de delinquência na juventude e na idade adulta. De acordo com Talwar e Lee (2008b), as mentiras contadas por crianças são autênticos caleidoscópios que permitem vislumbrar um conjunto inestimável de informações, nomeadamente o seu nível de desenvolvimento moral, a sua competência em compreender as emoções dos outros, características pessoais, tendências delinquentes ou mesmo a sua credibilidade em casos legais. No entanto, à medida que se desenvolve, é expectável que o jovem compreenda gradualmente a carga imoral associada à *mentira* e que, ao longo do tempo, passe a usá-la de forma hábil e mais discreta (Feldman et al., 1999; Lee, 2013; Martins, 2009; McHugh et al., 2007; Talwar et al., 2007). Apesar disso, em muitos casos, a *mentira* durante a adolescência, ultrapassa os limites de uma utilização “responsável” ou socialmente aceitável, e entra num, de dois domínios possíveis: o *disruptivo* (Engels et al., 2006; Stouthamer-Loeber, 1986), associado a um comportamento antiético (por vezes manifestado como forma de chamar a atenção, por questões relacionadas com baixa autoestima ou como meio de reação a pressões negativas externas – como se verifica no caso de muitos jovens vítimas de *bullying* ou de violência doméstica; ou o *patológico* (Carreteiro, 2004; Healy & Healy, 1915; Neiva, 1942), caracterizado por padrões atípicos que, seja em relação ao conteúdo, à forma ou à intensidade, despertam no educador a necessidade de um acompanhamento mais especializado.

Ainda que a *mentira* possa não ser considerada só por si como um comportamento disruptivo que, segundo Veiga (1995) remete para ações como faltar às aulas, chegar atrasado, roubar ou consumir álcool, as quais vão “contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas da escola” (Veiga, 1995, p.45), mesmo assim ela surge intimamente associada a esse padrão comportamental, sendo usada muitas vezes para encobrir, omitir ou justificar as referidas ações.

Neste sentido, a incidência da *mentira* infanto-juvenil não deixa de representar uma oportunidade de exploração e estudo de todo o sistema de aquisição e aplicação de conceções morais, o qual poderá contribuir para um maior conhecimento e, posteriormente, uma intervenção preventiva mais eficaz. O conhecimento sobre o desenvolvimento das conceções morais da *mentira* contribui para compreender a forma como os princípios morais são utilizados pelas crianças e pelos adultos, em contextos de comunicação interpessoal (Bussey, 1999; Fu et al., 2007; Perkins & Turiel, 2007; Xu et al., 2009).

Na mesma linha de pensamento, muitas são as investigações que vão suportando a ideia de que o conhecimento do modo como as crianças adquirem as suas conceções morais sobre a *mentira*, pode ajudar toda a sua rede de prestação de cuidados, desde pais e educadores, até clínicos ou mesmo profissionais do direito, a desenvolver meios que promovam a sua honestidade (Lyon & Saywitz, 1999; Talwar et al., 2004; Gomes & Chakur, 2005; Goodman et al., 2006). É, portanto, pertinente ouvir, com consciência e atenção, a *mentira* infanto-juvenil já que nela própria pode estar camuflada a solução do problema que a originou.

Em suma, embora não seja uma prática desejável ou encorajada pelos agentes educadores, a *mentira* pode, em certa medida, vir a ser-lhes útil na avaliação que podem fazer a cerca do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes que têm a seu cargo. A interpretação e contextualização da *mentira*, para além de fornecer informações relevantes sobre o próprio indivíduo, permite a extrapolação dos sinais de alerta necessários para desencadear a ação de toda a rede de apoio familiar e social. Por outro lado, ao interpretar este fenómeno da comunicação humana, ganha-se uma maior consciência e conhecimento para identificar a *mentira* e atuar sobre ela, explicando aos adolescentes a importância do culto da verdade ou ainda ajudando-os a superar problemas relacionados com a sua utilização. Desta forma, não sendo possível erradicar das gerações presentes a *mentira* já enraizada na comunicação interpessoal, devem os educadores aproveitar a oportunidade, para em conjunto estudarem o problema e a partir dele articular medidas preventivas capazes de o mitigar nas gerações futuras.

A atual disseminação generalizada de comportamentos antiéticos que se verifica em entidades e instituições do plano social (2007, Coalter, Lim e Wanorie), nacional e internacional, catapultadas para o domínio público através dos media e da internet, remetem para a necessidade de acompanhar de forma mais atenta o desenvolvimento moral das crianças e jovens em constante formação. Numa era em que os adolescentes têm cada vez mais acesso à informação e meios de exploração autónoma do seu próprio conhecimento, torna-se relevante tentar compreender de que forma estes futuros cidadãos conscientes e ativos da nossa sociedade, reconhecem e encaram o emprego da *mentira* nas mais diversas situações, que princípios lhes são transmitidos, ensinados e valorizados pelas gerações antecessoras e que tipo de discurso moral e ético desenvolvem nesta fase de franca aprendizagem. É fundamental que, no âmago de todo o motim noticioso e social dos tempos atuais, se oiça e procure compreender a posição dos jovens de hoje sobre questões desta natureza e que se repense e reative a relação explorada na infância através do mais famoso conto de ensinamento moral ainda hoje utilizado em todo o mundo, *As aventuras de Pinóquio* (Collodi, 1983), entre a educação moral e a prevenção da *mentira*.

Em Portugal, a “educação moral” consta nos curricula do ensino básico e secundário, integrada na disciplina opcional de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) que, baseada nos pressupostos teóricos de que a componente religiosa é fundamental para o crescimento humano e para a inspiração de valores, procura promover a formação global do aluno, o reconhecimento da sua identidade e a construção de um projeto pessoal de vida (Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2014). No conjunto de metas curriculares destinadas a balizar o ensino e a aprendizagem moral nesta disciplina, ao nível da primeira unidade letiva do 4ºano do ensino básico, intitulada “Ser Verdadeiro” que tem como objetivos – 1. *Aprender a ser verdadeiro*; 2. *Reconhecer a importância de escutar a consciência* - podem ler-se, por exemplo, os seguintes conteúdos específicos:

- O que é agir com verdade (correspondência entre o que se diz e a realidade; entre o que se promete e o que se faz; entre o que se diz e o que se pensa ou sente);
- Razões para se dizer a verdade (o respeito por mim e pelo outro; a minha consciência acusa-me quando minto e isso faz-me sentir mal comigo mesmo; a mentira coloca problemas à minha relação com os outros; habituar-me à mentira faz de mim uma pessoa em quem ninguém pode confiar) (Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2014, p. 42-43).

Muito embora se verifique o cuidado pela prestação de uma educação moral integrada na formação geral dos jovens portugueses, com incidência específica até na questão da *mentira*, não deixam certamente de contribuir, o seu caráter opcional e a componente religiosa que lhe está associada, para que muitas crianças nunca cheguem a explorá-la, pelo menos de uma forma institucional.

Verifica-se uma disparidade considerável entre a consciência moral e o comportamento efetivo dos adolescentes (Chen et al., 2012; Talwar, 1999; Talwar et al., 2002, 2004) ou, por outras palavras, uma inconsistência moral que Carita e Tomé (2010) definem como “uma descontinuidade ou divergência entre o pensamento moral de uma pessoa e a sua conduta moral efetiva” (p.89). Embora algumas investigações sobre o desenvolvimento moral revelem que atualmente os jovens valorizam a honestidade e estão mais conscientes sobre as possíveis consequências práticas e morais da utilização da *mentira* (Chen et al., 2012; Lee & Ross, 1997; Perkins & Turiel, 2007), não é ainda clara a forma como eles aplicam essa consciência no seu quotidiano (Evans & Lee, 2011). Certo é que mentir se trata de um comportamento cada vez mais comum e normativo ao longo do desenvolvimento dos jovens (Chen et al., 2012; Evans & Lee, 2013).

A verdade é que o processo de construção de valores tem início muito antes e muito para além dos muros escolares. Até mesmo nas *Aventuras de Pinóquio* (Collodi, 1983), é possível perceber que é nas interfaces das relações familiares, que se estabelecem as primeiras experiências com a aprendizagem da moralidade (Corso & Corso, 2006). Como refere Valente (1989), “A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (p.1). Manifesta-se no quotidiano, em todas as opções tomadas pelas crianças, em casa ou na escola, com base nos ensinamentos, nas opiniões, nas recomendações e nas seleções valorizadas pelos adultos e permeabilizadas, por vezes de forma inconsciente, até às crianças. A escolha de um livro em detrimento do outro, a utilização de um tipo e linguagem apropriado a uma dada condição, o vestuário considerado adequado a determinada ocasião, as relações que convém ou não conservar, são exemplos de uma aprendizagem passiva de valores que as crianças integram e passam a ostentar. Mas, existem inúmeras formas de educar para os valores (Valente, 1989) e vários autores apelam à relevância desse processo construtivo, mais do que à importância dos valores propriamente ditos (Raths et al., 1966; Kohlberg, 1975). Saber pensar sobre as opções disponíveis e selecionar de modo consciente aquela que mais se estima, é um exercício exigente mas possível e, cada vez mais, necessário nas escolas portuguesas. No entanto, tal como questionam Coalter et al. (2007), como poderá a

educação preparar os seus estudantes para distinguirem o bem do mal, se ela própria não é capaz de se livrar do flagelo de comportamentos antiéticos que se passam nas próprias salas de aula?

Educar para os valores pode revelar-se um exercício vago e ambíguo e, apesar da definição das referidas Metas Curriculares propostas para a EMRC que procuram facilitar o processo, fornecendo uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar e regulamentando as estratégias de ensino, não deixa de ser uma prova exigente, a de motivar de forma neutra e imparcial, para a definição das linhas de orientação da identidade de um jovem. É tarefa dos educadores, seja de que nível ou área do conhecimento forem, ajudar as crianças a desenvolver os seus próprios valores (Valente, 1989). Mais, como o termo *educador* não se restringe ao professor ou ao ator que ensina na sala de aula, mas sim a todos os agentes, familiares e sociais, que de diferentes formas contribuem para a educação da criança, é essencial uma articulação harmónica entre as várias faces da educação em Portugal, para se combater de forma eficaz o crescimento desta realidade social.

Os jovens portugueses crescem ainda embutidos numa realidade cultural onde a verdade, a franqueza e a justiça são valores importantes e desejavelmente considerados e onde fugir ou esconder a verdade é tido como uma manifestação condenável do ponto de vista ético e uma expressão moralmente reprovável e repreensível (Martins, 2009). Sobre esta questão Bussey (1999) sugere que as crianças vêm a *mentira* como algo mau e é com base nessa ideia, que se parte aqui para uma breve discussão em torno de potenciais planos de ação preventiva que possam contribuir para uma salvaguarda da crença que ainda existe, sobre a importância da honestidade interpessoal.

Embora seja tolerada a *mentira* na infância, não deixa de haver a obrigação moral do educador em mostrar desagrado e desacordo com essa ação. Qualquer que seja o contexto em que ela ocorra ou as consequências que possa ter, não deve deixar-se passar impune a ação de faltar à verdade, sendo importante passar a mensagem de que, mesmo que de uma brincadeira se trate, o adulto notou e percebeu que ela está a mentir. Até uma certa idade, as crianças são desprovidas de senso moral (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico, Subcapítulo 2.1.2.1. Contexto Psicobiológico*), o que lhes impede de evitar a *mentira*, por isso, a educação é fundamental nestas idades para delimitar o pensamento e a ação moral. Quando os jovens mentem, é tarefa dos educadores conseguir distinguir entre a realidade e a *mentira* e aproveitar a ocasião para debater com eles o carácter pejorativo de faltar à verdade. Embora a atitude normal de um adulto que perceba que foi enganado seja zangar-se e procurar sancionar a ação, é importante salientar que a resposta irrefletida

que o adulto assume no calor da discussão, nem sempre resulta na remediação da *mentira*, que seria o seu objetivo, acabando por ter efeitos perversos, como deixar o jovem com sentimentos de culpa, a achar que não é merecedor da confiança dos outros ou, até mesmo, não voltar a dizer a verdade, mais por receio da reação que espera, do que do castigo que merece. Para além disso, Bussey (1992) alerta para o facto de a punição afetar o julgamento moral de crianças pré-escolares mas não o de jovens e adolescentes pelo que, junto destes, outras medidas devem ser tomadas no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento moral, como por exemplo, responsabilizá-los pelas próprias ações.

Raths et al. (1966), sobre a teoria da clarificação de valores, apresentam um modelo onde o aluno é o próprio construtor e modelador da sua moral e não um mero recetor dos valores sociais do meio onde se desenvolve. Segundo os mesmos autores, através de uma profunda reflexão sobre as suas opções de escolha e com uma consciência mais esclarecida sobre o que realmente se estima, o indivíduo deve ser orientado para a busca de um quadro de valores próprio (Valente, 1989). A este propósito, Corso e Corso (2006) sugerem que cada jovem irá construir o julgamento moral a partir das suas experiências e através do seu desenvolvimento cognitivo, não tendo um caminho único e ideal.

Por esse motivo, durante a adolescência, ensinar a não mentir deve passar mais pelo esclarecimento dos conceitos de *justiça* e *verdade*, do que propriamente pela punição imediata e desprovida de qualquer significado (Martins et al., 2011). Nesse exercício de ensinamento importa não só transmitir um conjunto de ideais e normas que se assumem e valorizam, mas também praticá-las frequentemente numa perspetiva de construção pessoal, já que desse esforço poderá resultar toda a conduta moral de um futuro cidadão. “O modo como cada um de nós responde a problemas relacionados com a ética e com a justiça social numa sociedade democrática é, normalmente, determinado pelo nosso sistema de valores” (Sprinthall & Collins, 2003, p.248).

Assim, idealmente, o desempenho do educador deve incidir mais na prevenção do que na remediação da *mentira*. A este propósito, Chen et al. (2012) recordam que as crianças só passam a associar a *mentira* a uma coisa errada quando os educadores os castigam ou até que tal lhes seja explicado. “Se, por vezes, as crianças afirmam que é feio mentir, dizem-no automaticamente em função de um hábito que a ação da família e da escola lhes criou” (Neiva, 1942, p.84). Segundo DePaulo et al. (1996), as crianças aprendem a evitar a *mentira* através da aprendizagem social dos julgamentos éticos e da sua experiência direta com o sistema de punição e recompensa. Se a criança não tiver um balizamento que lhe permita compreender que

existem regras restritas sobre a utilização desse recurso, ela pode usá-lo ao longo do seu desenvolvimento sem qualquer sinal de culpa. Heyman et al. (2012) recordam que, as crianças que vêem os pais a mentir, mentem igualmente sem sentimentos e culpa. Chen et al. (2012) referem ainda que as emoções associadas aos julgamentos morais que se fazem sobre a *mentira* são captadas pelos jovens na sua observação do mundo, sendo através desse exercício que muitos internalizam o conceito e aprendem a evitá-lo. A interferência da família é imprescindível para que a criança compreenda, através de exemplos, a forma correta de agir.

Assim, tanto em casa como na escola, as crianças e os jovens devem encontrar exemplos de verdade e honestidade que fomentem a sua atitude de sinceridade. Já em 1942, Neiva referia que “o adolescente mente mas detesta a falta de sinceridade” (p.80). Kohlberg defendia que “quem conhece o bem, escolhe e pratica o bem” (Carita & Tomé, 2010, p.85) ou seja, que uma educação baseada na manifestação efetiva de ações morais por parte dos agentes educativos, resultará na construção de uma identidade moral melhor conseguida. A demonstração de atitudes honestas nas relações formais ou informais que se estabelecem (Carreteiro, 2004), a promoção de momentos de explicação e debate do valor da verdade e das consequências da sua falta, a identificação de situações potencialmente gravosas denunciadas pelo recurso frequente à *mentira*, bem como a solicitação de auxílio médico nos casos em que a situação se revista já de contornos patológicos, são exemplos de ações, preventivas e de remediação que o agente educativo pode assumir no exercício das suas funções. A este respeito, Freire (1980) sugere:

As mentiras das crianças têm por causa o medo ou a reação contra a falta de confiança dos adultos. Vigiem-se estes e procurem ser leais e saber conquistar a confiança dos filhos e dos educandos. Quando estes confessarem uma falta, não os castiguem. Por vezes será bom premiar uma prova de sinceridade, perdoando o castigo! (p.401).

O reconhecimento atempado do limite entre a utilização esporádica e propositada deste recurso e o avanço subtil para um padrão de regularidade ou compulsão, bem como a atuação imediata e adequada por parte dos agentes educativos são fatores determinantes para o bem-estar geral dos jovens.

Num momento em que se promove o desenvolvimento de inteligências múltiplas nos currícula escolares, em que se abrem horizontes aos jovens e se lhes permite conhecer mais e melhor o mundo real, importa procurar soluções para as “pequenas” mentiras rotineiras do dia-a-dia dos adolescentes e unir esforços sobre uma relação

Escola-Família-Sociedade ainda mais estreita e cooperante, com vista a uma educação mais focada num desenvolvimento pleno de valores cívicos e éticos, onde, nas diversas situações do quotidiano, se possa explorar e refletir sobre o valor da verdade.

5.2.1. Considerações de outros aspetos relevantes da Investigação

O carácter inevitavelmente volitivo da participação de adolescentes numa investigação desta natureza, centrada na autoavaliação e auto perceção da conduta moral através da *mentira*, aliado à inexistência do cruzamento das informações recolhidas com outras fontes que permitissem confirmar a fidedignidade das mesmas acresce, ao presente trabalho, o risco de enviesamento de resultados, dada a conotação negativa que é socialmente atribuída a este aspeto da moralidade humana (Carreteiro, 2004; Engels et al., 2006; Heillman, 2012). Consciente deste facto e reconhecendo não ser metodologicamente viável remediá-lo, procurou a investigadora ao longo deste trabalho, desenvolver um conjunto de estratégias que permitissem mitigar o seu efeito. Assim, por exemplo, a inclusão explícita nas instruções de preenchimento do questionário, da solicitação para serem riscados (e não apenas deixados em branco) todos os itens que não tivessem uma correspondência possível (por exemplo, que fosse riscado o item “*Minto ao(s) meu(s) irmão(s)*” por todos os participantes que não tivessem irmão(s)/irmã(s)), permitiu por um lado a distinção entre “*não respostas*” e “*missing values*” e, por outro, serviu para averiguar que a maioria destes respeitou esse pedido, dando à investigadora a segurança de que foram lidas com atenção as instruções de preenchimento do *IAMA*, o que revela respeito pelo trabalho desenvolvido e vontade na participação do mesmo, indiciando assim uma menor probabilidade de desonestidade nas respostas fornecidas. Noutra frente, tal como já verificado em 1942 por Neiva, a análise de conflitos nas respostas obtidas pelos participantes que sistematicamente afirmaram “*nunca mentir*” a qualquer dos alvos considerados na escala *Aplicação da Mentira* mas depois referiram mentir “*algumas vezes*”, “*muitas vezes*” ou “*sempre*” nas escalas *Conteúdo da Mentira* ou *Motivação da Mentira*, e que por esse facto levantaram suspeitas de preenchimento aleatório, tendencioso ou desonesto foram, por defeito, descartados do leque de questionários considerados válidos para a 2ª etapa de investigação.

5.2.2. Limitações da Investigação e Sugestões para Estudos Futuros

Em virtude do facto de a investigação se ter estendido por um considerável período de tempo, durante o qual se foi procedendo a uma constante atualização de recursos literários que enquadravam e sustentavam o plano de trabalho, deparou-se a investigadora em vários momentos do seu estudo, com um conjunto de situações que encarou como limitações que, não podendo, por questões de ordem variada, ser superadas em tempo útil, se considera que de alguma forma poderão ter restringido, em determinados aspetos, a potencialidade máxima do trabalho. Apresentam-se, de seguida, aquelas que se consideram ser as principais limitações da presente investigação, assim como algumas sugestões de trabalho para possíveis investigações futuras:

Em primeiro lugar considera-se que, tal como anteriormente referido, no *Capítulo 5 – Conclusões, Subcapítulo 5.2.1. Considerações de outros aspetos relevantes focados na Investigação*, a ausência de cruzamento das informações recolhidas na 1ª etapa de investigação sobre a auto perceção, dos adolescentes, da própria conduta moral através da *mentira*, com informações advindas de outros elementos, como pais ou professores que pudessem confirmar a veracidade das respostas (Engels et al., 2006), poderá ter permitido o efeito de resposta “*socialmente correta*” o que, apesar das medidas técnicas específicas implementadas, poderá ter contribuído para o enviesamento de alguns resultados (Carreteiro, 2004; Engels et al., 2006; Heillman, 2012). Julga-se por isso oportuno que, em estudos futuros onde haja eventualmente o interesse em recorrer ao instrumento agora desenvolvido, se aposte no desenvolvimento de uma versão do *IAMA* especificamente adaptada para ser administrada ao educador sobre as conceções de *mentira* do(s) adolescente(s) e, desta forma, tornar possível o cruzamento de dados e a averiguação de potenciais incongruências que possam colocar em causa a veracidade das respostas recolhidas.

Depois, muito embora se reconheça que tivesse sido preferível a utilização de uma amostra independente para a administração do *IAMA* com vista ao cumprimento dos objetivos associados à 2ª etapa de investigação, a restrição temporal imposta pelo calendário escolar, a qual poderia comprometer a recolha total de dados antes do final do ano letivo, limitou essa possibilidade e determinou que a amostra constituída para o terceiro teste piloto ainda durante a 1ª etapa de investigação, cumprisse desde logo os requisitos estabelecidos para a constituição de uma amostra representativa (Hill & Hill,

2012), de modo a que posteriormente os respetivos dados, os sobreviventes à depuração das escalas, pudessem vir a ser trabalhados, em termos estatísticos, na análise das conceções gerais de *mentira* dos adolescentes durante a 2ª etapa de investigação.

A eliminação da única resposta aberta constante em versões iniciais do *IAMA* permitiu, por um lado, focar a investigação nos aspetos previamente delineados nos objetivos e hipóteses de investigação mas, por outro lado, limitou a recolha de informações espontâneas que, ainda que não fossem ponderadas no decurso do presente trabalho, poderiam fornecer suporte teórico para a continuação da exploração do tema em oportunidades futuras.

Uma outra limitação identificada, centra-se na escala usada para a determinação do *Estilo Educativo Parental* que, tal como já referido no *Capítulo 4 – Apresentação e Discussão de Resultados*, durante processo de validação à população portuguesa apresentou para a variável “*Estilo Permissivo*” um valor insuficiente de consistência interna, assim como pelas restrições temporais inerentes ao desenvolvimento do próprio trabalho que, não permitindo a resolução desse problema, impediram a utilização da referida variável na 2ª etapa da investigação. Considera-se assim pertinente que, em eventuais estudos futuros onde se tenha o objetivo de voltar a estudar a relação entre estas variáveis, se atualize a revisão da literatura no sentido de pesquisar a existência de outra escala psicométrica que permita considerar os três estilos educativos reconhecidos e descritos na literatura: *estilo permissivo; estilo autoritário; estilo competente*.

Da mesma forma, considera-se oportuno e pertinente que todos os fatores sugeridos nos modelos resultantes de AFE e AFC realizados aos diversos questionários do *IAMA* e que pelas mesmas razões tenham sido desconsiderados na segunda etapa de investigação, como são exemplo as variáveis “*escola*” e “*amizade*” inicialmente incluídas no questionário *CntM*, sejam revistos e reformulados de modo a que, em estudos futuros possam ser incluídos e analisados.

Sugere-se ainda como possíveis planos de trabalho para investigações futuras centrada na mesma temática, a exploração das restantes dimensões inicialmente consideradas, nomeadamente a *Conceptualização da Mentira*, a *Atitude face à Mentira*, a *Intencionalidade da Mentira*, a *Aceitabilidade da Mentira* e a *Gravidade da Mentira* que, tendo sido repensadas como não essenciais para os objetivos de estudo e depois eliminadas da presente investigação quando ponderadas as restrições temporais que se impunham, se consideram ainda assim relevantes no âmbito da temática da *mentira* na adolescência.

Por fim, tal como referido no *Capítulo 3 - Metodologia*, o facto de a 1ªetapa de investigação se ter tornado no objeto central do estudo agora apresentado, levou a que a reflexão teórica sobre os resultados e conclusões derivados da análise das concepções gerais de *mentira* dos adolescentes portugueses em função de variáveis, inicialmente tida como objetivo principal do estudo, tenha em determinados aspetos ficado aquém das expectativas da investigadora e das potencialidades do tema. Desta forma considera-se que, havendo a oportunidade de prosseguir a investigação na mesma temática, esta se centre essencialmente na análise crítica aos resultados agora encontrados e na discussão das implicações práticas que os mesmos poderão ter no exercício das funções dos educadores. Considera-se ainda pertinente que, em estudos futuros, se explore a relação das restantes variáveis sociodemográficas recolhidas no *IAMA* e não analisadas no âmbito deste trabalho devido a restrições de natureza vária, nomeadamente o número de retenções académicas, o contexto religioso ou a nacionalidade, consideradas relevantes no âmbito do tema das concepções de *mentira*. Selva (2005), por exemplo, afirma que na cultura mediterrânea há maior tolerância à *mentira* do que noutras realidades culturais, o que faz com que, por comparação, esse fenómeno seja mais frequente e mais desculpável. Seria por isso uma sugestão, pertinente e fundamentada, a de implementar o mesmo instrumento agora desenvolvido num meio cultural distinto do mediterrânico, de forma a analisar eventuais diferenças nas concepções de *mentira* entre grupos sociais. Também em função do interesse académico do investigador, o *IAMA* pode no futuro vir a ser adaptado de modo a aceder igualmente às concepções de *mentira* noutros grupos etários para além da adolescência, como na infância, na idade adulta e na senioridade, ou mesmo numa abordagem longitudinal de forma a avaliar a evolução da problemática do recurso à *mentira* ao longo da vida.

Em suma, todo o processo de desenvolvimento do *IAMA*, incluindo a fase de pesquisa, de constituição e de validação à população adolescente portuguesa, revelou-se um exercício demorado e complexo, prolongado muito para além do tempo desejado e expectável, não só devido a um conjunto de variáveis externas inerentes ao próprio processo e nem sempre possíveis de controlar, mas também, neste caso específico, pela impossibilidade de uma dedicação exclusiva por parte da investigadora, em virtude da exigência da atividade profissional que, paralela e simultaneamente, desenvolve. Assim, sem qualquer pretensão de escusar as limitações do estudo anteriormente apresentadas, a necessidade de previamente desenvolver e validar o instrumento, como meio para se atingir o fim de compreender as concepções de *mentira* dos adolescentes portugueses, obrigou a sucessivas reconsiderações relativas à dimensão física e teórica do trabalho, o que se refletiu

através da progressiva circunscrição das concepções de *mentira* efetivamente estudadas. Desta forma, a potencialidade do produto agora apresentado e que reflete o resultado de mais de seis anos de investigação e trabalho justifica em oportunidades futuras, no parecer da investigadora, a continuação da exploração da mesma temática, aprofundando o conhecimento sobre as concepções já exploradas, e estendendo-o às restantes que, pelo caminho, foram inevitavelmente abdicadas.

Ambiciona-se, por fim, que os resultados agora apresentados e discutidos possam vir a acrescentar novos e pertinentes conhecimentos sobre o desenvolvimento juvenil, com utilidade tanto no âmbito da Psicologia como no da Educação e que, desta forma, contribuam para o desenvolvimento de projetos de intervenção e de acompanhamento psicopedagógico, assim como à promoção e implementação de medidas ou estratégias que, em contexto educativo, conduzam a uma tendência regressiva no recurso atípico à *mentira* durante a adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, N., Maki, S., Mori, E., Itoh, M. & Fujii, T. (2007). Deceiving Others: Distinct Neural Responses of the Prefrontal Cortex and Amygdala in Simple Fabrication and Deception with Social Interactions. *Journal of Cognitive Neuroscience* 19, 287–295. doi: 10.1162/jocn.2007.19.2.287
- Abe, N., Suzuki, M., Tsukiura, T., Mori, E., Yamaguchi, K., Itoh, M., & Fujii, T. (2006). Dissociable roles of prefrontal and anterior cingulate cortices in deception. *Cerebral Cortex*, 16(2), 192-199. doi: 10.1093/cercor/bhi097
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the society for research in child development*, 46, 1-82. doi: 10.2307/1165983
- Ahern, E. C., Lyon, T. D., & Quas, J. A. (2011). Young children's emerging ability to make false statements. *Developmental psychology*, 47(1), 61-66. doi: 10.1037/a0021272
- Albuquerque, L. (1985). *Os descobrimentos portugueses*. Lisboa: Publicações Alfa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M. T. G & Soares, J. F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, 15 (1), 1-30. doi: 10.1590/S0104-62762009000100001
- Anolli, L., Balconi, M., & Ciceri, R. (2002). Deceptive miscommunication theory (DeMiT): A new model for the analysis of deceptive communication. *Emerging Communication*, 3, 73-100.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Azevedo, M. (2008). *Teses relatórios e trabalhos escolares* (6.ª ed). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bala, N., Lee, K., Lindsay, R., & Talwar, V. (2000). A Legal & (and) Psychological Critique of the Present Approach to the Assessment of the Competence of Child Witnesses. *Osgoode Hall LJ*, 38, 409-451.
- Ballone, G. J. (2006). *Sobre a mentira*. Recuperado em 2009, Junho 15, de <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=395&sec=35>
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Press.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. & McDonald, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281. doi: 10.1037/h0044714
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development* (Vol. 14). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bataglia, P., Morais, A. & Lepre, R. (2010). Teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 1, 25-32.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 255-272. doi: 10.2307/1126611
- Becker, G. S. (1976). Altruism, egoism, and genetic fitness: Economics and Sociobiology. *Journal of Economic Literature*, 14, 3, 817-26.
- Becker, H. S. (1977). *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Bell, A. (2006). *Designing Questionnaires for Children and Young People*. Recuperado em 2011, Março 17, de https://www2.rcn.org.uk/__data/assets/file/.../questionnaires.ppt
- Bell, K. L., & DePaulo, B. M. (1996). Liking and lying. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(3), 243-266. doi: 10.1207/s15324834basp1803_1
- Bem, L. D., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Birdwhistell, R. L. (2010). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania press.
- Birnholtz, J., Guillory, J., Hancock, J. T., & Bazarova, N. N. (2010). On my way: Deceptive texting and interpersonal awareness narratives. Comunicação apresentada no ACM 2010 Conference on Computer-Supported Cooperative Work, Savannah, Georgia.

- Blair, T. M., Nelson, E. S. & Coleman, P. K. (2001). Deception, power, and self-differentiation in college students' romantic relationships: An exploratory study. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 27(1), 57-71.
- Bok, S. (1978). *Lying: Moral choice in public and private life*. Pantheon: New York.
- Bond, C. F., & Atoum, A. O. (2000). International deception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 385-395. doi: 10.1177/0146167200265010
- Bond, C. F., Omar, A., Mahmoud, A., & Bonser, R. N. (1990). Lie detection across cultures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 14, 189-204. doi: 10.1007/BF00996226
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
- Boush, D. M., Friestad, M. & Wright, P. (2009). *Deception in the marketplace: The psychology of deceptive persuasion and consumer self-protection*. New York: Routledge.
- Brito, T. D. D. Q. (2013). *O efeito do treino na detecção direta da mentira*. Tese de mestrado inédita. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Processos Psicológicos Básicos.
- Browne, M. W. & Cudek, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Em K. Bollen & S. Long (Eds.) *Testing structural equation models*. Newbury Park, NJ: Sage. doi: 10.1177/0049124192021002005
- Burgoon, J. K. & Buller, D. B. (1994). Interpersonal deception: III. Effects of deceit on perceived communication and nonverbal behavior dynamics. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(2), 155-184. doi: 10.1111/j.1468-2958.1995.tb00365
- Bussey, K. (1992). Lying and Truthfulness: children's definition, standards and evaluative reactions. *Child development*, 63(1), 129-137. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb03601
- Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development*, 70(6), 1338-1347. doi: 10.1111/1467-8624.00098
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, R. W., & Corp, N. (2004). Neocortex size predicts deception rate in primates. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 271(1549), 1693–1699. doi: 10.1098/rspb.2004.2780
- Byrne, R. & Whiten, A. (1988). *Machiavellian intelligence*. New York: Oxford University Press.
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Cadoret, R. J., Cain, C. A. & Crowe, R. R. (1983). Evidence for gene-involvement interaction in the development of adolescent antisocial behavior. *Behaviour Genetic*, 13, 301-310.
- Cals, M. F., Silva, M. A. & Azevedo, R. (2005). A verdade é que todo mundo mente. *Eclética*, 21, 21-25.
- Camden, C., Motley, M., T. & Wilson, A. (1984). White lies in interpersonal communication: A taxonomy and preliminary investigation of social motivations. *Western Journal of Speech Communication*, 48, 309-325. doi: 10.1080/10570318409374167
- Caniato, A. (2007). A banalização da mentira na sociedade contemporânea e a sua internalização como destrutividade psíquica. *Psicologia & Sociedade*, 3, 96-107. Recuperado em 2009, Março 10, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a14v19n3.pdf>
- Cardoso, H, F. V. (2006). A quantificação do estatuto socioeconómico em populações contemporâneas e históricas: dificuldades, algumas orientações e importância na investigação orientada para a saúde. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, 247-272.
- Carita, A. & Tomé, G. (2010). A dinâmica da consistência moral. *Análise Psicológica*, 28, 85-105.
- Carreiro, R. M. (2004). *A mentira*. Recuperado em 2009, Março 11, de http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0220&area=d4&subarea=d4B
- Carson, T. L. (2006). The definition of lying. *Noûs*, 40(2), 284. doi: 10.1111/j.0029-4624.2006.00610.x
- Castelfranchi, C. & Tan, Y. (2002). The Role of Trust and Deception in Virtual Societies. *International Journal of Electronic Commerce*, 6(3), 55–70. doi: 10.1109/HICSS.2001.927042
- Catalán, M. (2005). *Antropología de la mentira* (Vol. 2). Del Taller de Mario Muchnik.
- Chen, C., Chang, D. & Wu, B. (2012). Analyzing children's lying behaviors with fuzzy logics. *International Journal of Innovative Management Information & Production*, 3 (3), 30-43.
- Chisholm, R. M. & Feehan, T. D. (1977). The Intent to Deceive. *The Journal of Philosophy*, 74(3), 143-159. doi: 10.2307/2025605
- Clark, H. H. & Lucy, P. (1975). Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14 (1), 56-72. doi: 10.1016/S0022-5371(75)80006-5

- Cloninger, C. R., Reich, R. & Guze, S. B. (1978). Genetic-environmental interactions and antisocial behaviour. Em R. D. Hare & D. Schalling (eds.), *Psychopathic behaviour: approaches to research*. New York: Wiley.
- Coalter, T., Lim, C. L., & Wanorie, T. (2007). Factors that influence faculty actions: A study on faculty responses to academic dishonesty. *International Journal for the Scholarship of teaching and Learning*, 1(1), 12. doi: 10.20429/ijsoitl.2007.010112
- Cody, M. J., & O'Hair, H. D. (1983). Nonverbal communication and deception: Differences in deception cues to gender and communicator dominance. *Communication Monographs*, 50, 175-192. doi: 10.1080/03637758309390163
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation* (Vol. 1). New York: Cambridge.
- Cole, T. (2001). Lying to the one you love: The use of deception in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 107-129. doi: 10.1177/0265407501181005
- Coleman, L. & Kay, P. (1981). Prototype Semantics: The English Word *Lie*. *Language*, 57(1), 26-44. doi: 10.1353/lan.1981.0002
- Collodi, C. (1983). *Le avventure di Pinocchio - storia di un burattino*. Pescia: Fondazione Nazionale Carlo Collodi.
- Cooke, D. J., Michie, C., Hart, S. D. & Clark, D. (2005). Assessing psychopathy in the UK: concerns about cross-cultural generalisability. *The British Journal of Psychiatry*, 186(4), 335-341. doi: 10.1192/bjp.186.4.335
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortés, S. P. (1996). La Prohibición de Mentir. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2(6), 21-44.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. doi: 10.1037/0021-9010.78.1.98
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design qualitative, Quantitative, and mixed Methods Approaches* (2ªed.): Sage Publications.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Mixed Methods Research*. California, USA: Sage Publications.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cunha, M. A., & Almeida, C. A. (2010). O Veredicto Escolar e a Legitimidade das Práticas Culturais: uma relação bem sucedida. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 268-283.
- Darwin, C. (1871/2004). *The descent of man*. London, England: Penguin Classics.

- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind*, 2, 285–294. doi: 10.1093/mind/os-2.7.285
- Darwin, C. (2009). *A origem das Espécies* (J. D. M. Paul, Trad.). Lello Editores (Trabalho original em inglês publicado em 1859.)
- Davis, F. (1973). *Inside intuition: what we know about non-verbal communication*. McGraw-Hill.
- Davis, S. F. (1993, Março). *Cheating in College Is for a Career: Academic Dishonesty in the 1990s*. Comunicação apresentada no congresso annual da Southeastern Psychological Association, Atlanta.
- DePaulo, B. M., Ansfield, M. E., Kirkendol, S.E. & Boden, J. M. (2004). Serious Lies. *Basic and Applied social Psychology*, 26(2&3), 147–167. doi: 10.1080/01973533.2004.9646402
- DePaulo, B. M., & Kashy, D. A. (1998). Everyday lies in close and casual relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 63-79. doi: 10.1037/0022-3514.74.1.63
- DePaulo, B.M., Kirkendol, S.E., Kashy, D.A., Wyer, M.M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 979-995. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.979
- DePaulo, B. M., Lanier K. & Davis, T. (1983). Detecting the Deceit of the motivated liar. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45(5), 1096-1103. doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1096
- Derrida, J. (1996). História da mentira: prolegômenos. *Estudos Avançados*, 10(27), 7-39. doi: 10.1590/S0103-40141996000200002
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Diakov, V. & Kovalev, S. (1976). *História da Antiguidade I – A sociedade primitiva e o Oriente*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Dicionário Enciclopédico Alfa, 1992. Publicações Alfa.
- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. José Pedro Machado. (2003) 3ª edição. IV volume. Livros Horizonte
- Dicionário de Filosofia (dezembro 1993) 1ª edição. Edições Asa.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2005). Tomo XII. Lisboa: Temas e Debates
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001) – Volume II - Editorial Verbo
- Difusora Bíblica (2001). *Bíblia Sagrada*. Fátima: Autor.

- Ding, X., Gao, X., Fu, G. & Lee, K. (2013). Neural correlates of spontaneous deception: A functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) study. *Neuropsychologia*, 51(4), 704-712. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.12.018
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, XXIII, 461-476. doi: 10.14417/ap.562
- Dolto, F. (1999). *A criança e a família: desenvolvimento emocional e ambiente familiar*. Lisboa: Pergaminho.
- Dreber, A. & Johannesson, M. (2008). Gender differences in deception. *Economics Letters*, 99, 197-199. doi: 10.1016/j.econlet.2007.06.027
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Recuperado em 2011, Junho 15, de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.
- Dunn, J. (2014). Moral development in early childhood, and social interaction in the family. Em M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp.135-159). New York, NY: Psychology Press.
- Durão, A. (1955). Filosofia e Verdade Moral: Conceito Filosófico da Mentira. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 193-202.
- Dwyer, D. (2000). *Interpersonal relationships*. London: Routledge Modular Psychology Series.
- Eisenberg, N. Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846. doi: 10.1037/0012-1649.19.6.846
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.91
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. Em M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 184-207). New York, NY: Psychology Press. doi: 10.4324/9780203581957.ch9
- Eckman, P. (1985). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage*. Norton: N.Y.
- Ekman, P. (1989). Why lies fail and what behaviors betray a lie. *Credibility Assessment*, 71-81. doi: 10.1007/978-94-015-7856-1_4
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions?. *Psychological Review*, 3, 550-553. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.550
- Ekman, P. (1996). Why don't we catch liars? *Social Research*, 63(3).

- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 205-221. doi: 10.1196/annals.1280.010
- Ekman, P. (2009a). *Why Lies Fail (part 1)*. Recuperado em 2011, Fevereiro 9, de <http://www.paulekman.com/uncategorized/why-lies-fail-part-1/>
- Ekman, P. (2009b). *Why Lies Fail (part 2)*. Recuperado em 2011, Fevereiro 9, de <http://www.paulekman.com/uncategorized/why-lies-fail-part-2/>
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32, 88-106. doi: 10.1080/00332747.1969.11023575
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1974). Detecting deception from the body of face. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 288-298. doi: 10.1037/h0036006
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System: Investigator's Guide*. Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P., Friesen, V. & O'Sullivan, M. (1988). Smiles when Lying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 414-420. doi: 10.1037/0022-3514.54.3.414
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Scherer, K. R. (1976). Body movement and voice pitch in deceptive interaction. *Semiotica*, 16, 23-27. doi: 10.1515/semi.1976.16.1.23
- Ekman, P. & O'Sullivan, M. (1991). Who can catch a liar? *American Psychologist*, 46, 913-920. doi: 10.1037/0003-066X.46.9.913
- Ekman, P., O'Sullivan, M. & Frank, M. G. (1999). A few can catch a liar. *Psychological science*, 10(3), 263-266. doi: 10.1111/1467-9280.00147
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C. & Kooten, D. C. (2006). Lying Behavior, Family Functioning and Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 35, 949-958. doi: 10.1007/s10964-006-9082-1
- Evans, A. D. (2009). *The development of deceptive behaviours in 8- to 16-year-olds*. Tese de Doutoramento inédita. University of Toronto, Human Development and Applied Psychology Department.
- Evans, A. D. & Lee, K. (2010). Promising to tell the truth makes 8- to 16-year-olds more honest. *Behavioral Sciences & the Law*, 28, 801-811. doi: 10.1002/bsl.960
- Evans, A. D. & Lee, K. (2011). Verbal deception from late childhood to middle adolescence and its relation to executive functioning skills. *Developmental Psychology*, 47, 1108-1116. doi: 10.1037/a0023425
- Evans, A. D. & Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental Psychology*. doi: 10.1037/a0031409
- Evans, A. D., Xu, F. & Lee, K. (2011). When all signs point to you: lies told in the face of evidence. *Developmental psychology*, 47(1), 39. doi: 10.1037/a0020787

- Eyberg, S. M. & Robinson, E. A. (1983). Conduct problem behavior: standardization of a behavioral rating. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 12(3), 347-354. doi: 10.1080/15374418309533155
- Fallis, D. (2009). What is lying?. *The Journal of Philosophy*, 106(1), 29-56. doi: 10.5840/jphil200910612
- Feingold, A. (1994). Gender Differences in Personality: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (3), 429-456. doi: 10.1037/0033-2909.116.3.429
- Feldman, R. S.; Forrest, J. A. & Happ, B. R. (2002). Self-presentation and verbal deception: do self-presenters lie more?. *Basic and Applied Social Psychology*, 24 (2), 170. doi: 10.1207/S15324834BASP2402_8
- Feldman, R. S., Tomasian, J. C. & Coats, E. J. (1999). Nonverbal Deception Abilities and Adolescent's social competence: adolescents with higher social skills are better liars. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23(3), 237-249.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fernández, R. G. (2006). La mentira. Un arte con historia. *Aposta: Revista deficiencias sociales*, 26, 1-17.
- Ferreira, J. (2013). *O que nos leva a ser morais? A psicologia da motivação moral*. Lisboa: Climepsi editores.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 58–69. doi: 10.1080/01650250444000333
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Meeus, W. (2002). Keeping Secrets From Parents: Advantages and Disadvantages of Secrecy in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123–136.
- Freire, A. (1980). Conceito Histórico-Filosófico de Mentira. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 367-401.
- Freitas-Magalhaes, A. (2009, Agosto). *Effect of Look in the Detection of Lies: Empirical Study With Portuguese*. Comunicação apresentada na convenção anual da American Psychological Association, Toronto.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *Por que me mentes? Ensaio sobre a face da mentira*. Leya.
- Freud, S. (1973) *Três ensaios para uma teoria sexual. Obras completas de Sigmund Freud*. (L.L.T. Ballesteros, Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1930/1961). *Civilization and its discontents*. New York, NY: W. W. Norton.

- Frias, M. J. M. (2002, julho). *O Nariz da Língua: um ponto de vista linguístico sobre a Mentira*. Comunicação apresentada no Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Porto.
- Friedman, H. H. & Wiesel, A. C. (2013). Should Moral Individuals Ever Lie? Insights from Jewish Law. *Insights from Jewish Law (August 28, 2013)*. doi: 10.2139/ssrn.2317563
- Fu, G., Brunet, M.K., Lv, Y., Ding, X., Heyman, G.D., Cameron, C.A. & Lee, K. (2010). Chinese Children's moral evaluation of lies and truths- roles of context and parental individualism-collectivism tendencies. *Infant and Child Development*, 19, 498-515. doi: 10.1002/icd.680
- Fu, G., Evans, A.D., Wang, L. & Lee, K. (2008). Lying in the name of the collective good: A developmental study. *Developmental Science*, 11, 495-503. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00695.x
- Fu, F., Evans, A., Xu, F., & Lee, K. (2012). Young children can tell strategic lies after committing a transgression. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 147-158. doi: 10.1016/j.jeco.2012.04.003
- Fu, G., Lee, K., Cameron, C.A. & Xu, F. (2001). Chinese and Canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about pro- and anti-social behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 740-747.
- Fu, G., Xu, F., Cameron, C. A., Heyman, G. & Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations, and evaluations of truths and lies. *Developmental psychology*, 43(2), 278. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.278
- Garcia, E., García, F. & Lila, M. (2008). *What is the best for your child? Authorative vs. Indulgent Parenting Styles and Psychological Adjustment of Spanish Adolescents*. Comunicação apresentada no 1st international congress on interpersonal acceptance and rejection, Istanbul.
- Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30, 11-30. doi: 10.1590/S1517-97022004000100002
- Geis, F. L. & Moon, T. H. (1981). Machiavellianism and deception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 766-775. doi: 10.1037/0022-3514.41.4.766
- Gervais, J., Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., & Vitaro, F. (2000). Children's persistent lying, gender differences, and disruptive behaviours: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 213-221.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.

- Gleitman, H. & Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ªed.) (D. R. Silva, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original em inglês publicado em 1981.)
- Gneezy, U. (2002). Deception: The role of consequences. *The American Economic Review*, 95(1), 384-394. doi: 10.1257/0002828053828662
- Gombos, V. A. (2006). The cognition of deception: the role of executive processes in producing lies. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 132(3), 197-214. doi: 10.3200/MONO.132.3.197-214
- Gomes, L. R. & Chakur, C. R. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 6, 33-43. Recuperado em 2008, Fevereiro 2, de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m34562.pdf>
- Goodman, G. S., Myers, J. E., Qin, J., Quas, J. A., Castelli, P., Redlich, A. D. & Rogers, L. (2006). Hearsay versus children's testimony: Effects of truthful and deceptive statements on jurors' decisions. *Law and Human Behavior*, 30(3), 363-401. doi: 10.1007/s10979-006-9009-0
- Grande Enciclopédia Universal. (2004). volume 8. Lisboa: Durclub, S.A.
- Gray, J. (1997). *Men are from Mars, Women are from Venus*. USA: Ted Smart.
- Grice, H.P. *Logic and conversation. Syntax and semantics*, 3, 41-58.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage. Recuperado em... <http://ctl.iupui.edu/common/uploads/library/CTL/IDD443360.pdf>
- Guellouz, A. (2002). *O Alcorão*. Almada: Instituto Piaget.
- Guerreiro, M. A., L. (2009). A mentira de um ponto de vista ético e político em Celso Lafer. *Saberes*, 1(2), 113 – 133.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201-210.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently!*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez, T. I. J., Ochoa, G. M. & Pérez, S. M. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Haggard, E. A., & Isaacs, K. S. (1966). Micromomentary facial expressions as indicators of ego mechanisms in psychotherapy. Em *Methods of research in psychotherapy* (pp. 154-165). Springer US. doi: 10.1007/978-1-4684-6045-2_14

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hample, D. (1980). Purposes and effects of lying. *The Southern Speech Communication Journal*, 46, 33-47. doi: 10.1080/10417948009372474
- Hancock, J., Birnholtz, J., Bazarova, N., Guillory, J., Perlin, J., & Amos, B. (2009, April). Butler lies: awareness, deception and design. Em *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 517-526). ACM. doi: 10.1145/1518701.1518782
- Hancock, J. T., Curry, L. E., Goorha, S. & Woodworth, M. (2007). On lying and being lied to: A linguistic analysis of deception in computer-mediated communication. *Discourse Processes*, 45(1), 1-23. doi: 10.1080/01638530701739181
- Harada, T., Itakura, S., Xu, F., Lee, K., Nakashita, S., Saito, D.N. & Sadato, N. (2009). Neural correlates of the judgment of lying: A functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscience Research*, 63(1), 24-34. doi: 10.1016/j.neures.2008.09.010
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: I. Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Healy, W. & Healy, M. T. (1915). Pathological Lying, Accusation and Swindling: A Study in Forensic Psychology. *Criminal Science Monographs*, 1, 1-278. doi: 10.1037/14932-000
- Heilmann, M. F. (2012). *Truth, Half-Truth, and Lies: Human mechanisms for Honesty, Deception, and Hypocrisy*. Recuperado em 2012, Setembro 12, de <http://www.a3.com/myself/truthppr.htm>
- Heyman, G.D., Hsu, A., Fu, G. & Lee, K. (2012). Instrumental lying by parents in the U.S. and China. *International Journal of Psychology*, 1-9. doi: 10.1080/00207594.2012.746463
- Heyman, G. D., Sweet, M. A. & Lee, K. (2009). Children's reasoning about lie-telling and truth-telling in politeness contexts. *Social Development*, 18, 728-746. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00495.x
- Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Homero. (2008). *A Odisseia*. Lisboa: Cotovia.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jamous, R. (1993). *Mensonge, violence et silence dans le monde méditerranéen*. Recuperado em 2009, Julho 23, de <http://terrain.revues.org/index3075.html>
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2004). The Right to Do Wrong: Lying to Parents Among Adolescents and Emerging Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 101–112. doi: 10.1023/B:JOYO.0000013422.48100.5a
- Jimenez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Johnson, A. K., Barnacz, A., Yokkaichi, T., Rubio, J., Racioppi, C., Shackelford, T. K., Fisher, M. F. & Keenan, J. P. (2005). Me, myself, and lie: The role of self-awareness in deception. *Personality and Individual Differences*, 38, 1847-1853. doi: 10.1016/j.paid.2004.11.013
- Justo, A. P. & Lipp, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30, 363-378.
- Kalish, N. (2004, Janeiro). How honest are you? *Reader's Digest*, pp. 114–119.
- Kant, I. (1997). *Sobre um Suposto Direito de Mentir por Amor à Humanidade*. (A. Mourão, Trad.). recuperado em 18-02-2015 de http://www.lusosofia.net/textos/kant_sobre_um_suposto_direito_de_mentir.pdf . (Trabalho original em alemão publicado em 1797).
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1.ªed.) (P. Quintela, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em alemão publicado em 1786).
- Kaplar, M. (2006). Lying happily ever after: altruistic white lies, positive illusions, and relationship satisfaction. Tese de doutoramento inédita. Bowling Green State University, Graduate College.
- Kashy, D. A., & DePaulo, B. M. (1996). Who lies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1037-1051. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.1037
- Keijsers, L., Branje, S. J., Frijns, T., Finkenauer, C., & Meeus, W. (2010). Gender differences in keeping secrets from parents in adolescence. *Developmental psychology*, 46(1), 293. doi: 10.1037/a0018115

- Kelly, A. E. & Wang, L. (2012, agosto). *A Life without Lies: Can Living More Honestly Improve Health?*. Comunicação apresentada no congress annual da American Psychological Association, Orlando, Florida.
- Kennedy, J. B. (2014). *The musical structure of Plato's Dialogues*. Routledge.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. Em M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. NY: Wiley-Blackwell. Doi: 10.1002/9781118963418
- Kim, M. S., Kam, K. Y., Sharkey, W. F. & Singelis, T. M. (2008). Deception: Moral transgression or social necessity? Cultural-relativity of deception motivations and perceptions of perceptive communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 1, 23-50. doi: 10.1080/17513050701621228
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: a practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Knapp, M. L., Hart, R. P. & Dennis, H. S. (1974). An exploration of deception as a communication construct. *Human Communication Research*, 1, 15-29. doi:10.1111/j.1468-2958.1974.tb00250.x
- Knapp, M. L. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Padiós.
- Knox, D., Schacht, C., Holt, J., & Turner, J. (1993). Sexual lies among university students. *College Student Journal*, 27(2), 269-272.
- Knox, D., Zusman, M. E., McGinty, K., & Gescheidler, J. (2001). Deception of parents during adolescence. *Adolescence*, 36 (143), 611.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Em D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 670-677.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development – moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development – the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper and Row publishers.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicologia del desarrollo moral*. Espanha: Biscoia: Desclée De Brouwer.
- Konečný, Š. (2009). Virtual Environment and Lying: Perspective of Czech Adolescents and Young Adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on*

- Cyberspace, 3 (2). Recuperado em 2012, Junho 12, de <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009111201&article=4>
- Korkmaz B (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, **69**, 101-108. doi:10.1203/PDR.0b013e318212c177
- Kornet, A. (1997). The truth about lying. *Psychology Today*, 30(3), 52-57.
- Kraut, R. E. (1980). Behavioral roots of person perception: The deception judgments of customs inspectors and laymen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 784-798. doi: 10.1037/0022-3514.39.5.784
- Kupfer, J. (1982). The moral presumption against lying. *The Review of Metaphysics*, 36 (1), 103-126.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lamborn, S., & Moua, M. (2008). Normative Family Interactions: Among American Adolescent's Perceptions of Their Parents. *Journal of Adolescent Research*, 23(4), 411-437. doi: 10.1177/0743558407310772
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G. & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling: Similarities and differences in the context of pro-and antisocial behaviours. *Child Development*, 68, 924-934. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01971.x
- Lee, K. & Ross, H. J. (1997). The concept of lying in adolescents and young adults: Testing Sweetser's folkloristic model. *Merrill-Palmer Quarterly - Journal of Developmental Psychology*, 43, 255-270.
- Lee, K. (2000). Lying as doing deceptive things with words: A speech act theoretical perspective. Em J. W. Astington (Ed.). *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*. Malden: Blackwell Publishing.
- Lee, K., Xu, F., Fu, G., Cameron, C.A. & Chen, S. (2001). Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children's categorization and evaluation of lie- and truth-telling: A modesty effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 525-542. doi: 10.1348/026151001166236
- Lee, K. (2013). Little liars: Development of verbal deception in children. *Child Development Perspectives*, 7(2), 91-96. doi: 10.1111/cdep.12023.
- Levy, P. M. (1987). Emblemas - uma categoria de comportamentos não verbais. *Análise Psicológica*, 1, 2 (V): 295-304.

- Lewis, M., Stanger, C. & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-Year-Olds. *Developmental Psychology*, 25 (3), 439-443. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.439
- Lewis, M. (1993). The development of deception. Em C. Saarni and M. Lewis (Eds.), *Lying and deception in everyday life* (pp. 90-105). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. & Saarni, c. (1993). *Lying and deception in everyday life*. New York: Gilford Press.
- Li, L. (2011). *Sex differences in deception detection*. Tese de mestrado inédita, University of Miami, Department of Communication Studies.
- Lima, M. A. B. (2003). *Mentira, dominação e sociabilidade: contribuição ao estudo da mentira na vida cotidiana*. Tese de mestrado inédita, Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas.
- Lima, M. A. B. (2008). O significado histórico e sociológico do uso da mentira na vida cotidiana. *Fronteiras: Revista de História*, 9 (16), 13-24.
- Lima, V. A. A. (2004). De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia um Caminho para o Estudo das Virtudes. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (3), 12-23. doi: 10.1590/S1414-98932004000300003
- Lindskold, S., & Walters, P. S. (1983). Categories for acceptability of lies. *The Journal of Social Psychology*, 120(1), 129-136. 10.1080/00224545.1983.9712018
- Lippard, P. V. (1988). "Ask me no questions, I'll tell you no lies": Situational exigencies for interpersonal deception. *Western Journal of Speech Communication*, 52, 91-103. doi: 10.1080/10570318809389627
- Long, A. (1941). Parents' reports of undesirable behavior in children. *Child Development*, 12(1), 43-62. doi: 10.2307/1125490
- Lopes, C. (2013). *Como fazer citações e referências para apresentação de trabalhos científicos: aplicação prática da norma APA (2010, 6.th Ed.)*. Lisboa: ISPA.
- López, J. G. (1962). El valor de la verdad. Em *Anales de la Universidad de Murcia*.. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- López, E. e., Pérez, S. M., Ruiz, D. M. & Ochoa, G. M. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Lourenço, O. (2002a). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2002b). *Psicologia do desenvolvimento moral: teorias dados e implicações*, (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: The case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.

- Lourenço, O. (2005). Desenvolvimento sociomoral: do raciocínio moral à educação para a justiça. Em: G. L. Miranda & S. Bahia (Ed.), *Psicologia da Educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lourenço, O. (2013). Why be moral? In defense of a Kohlbergian approach. *Psychologica*, 56, 25-42. doi: 10.14195/1647-8606_56_2
- Lourenço, O. (2014). Domain theory: A critical review. *New Ideas in Psychology*, 32, 1-17. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.08.001
- Lyon, T. D., & Saywitz, K. J. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science*, 3(1), 16-27. doi: 10.1207/s1532480xads0301_3
- Lyon, T. D. (2000). Child witnesses and the oath: empirical evidence. *Southern California Law Review*, 73, 1017–1074. doi: 10.1002/9780470713679.ch16
- Ma, F., Xu, F., Heyman, G.D. & Lee, K. (2011). Chinese children's evaluations of white lies: Weighing the consequences for recipients. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 308-321. doi: 10.1016/j.jecp.2010.08.015
- MacIntyre, A. (1995). Truthfulness, lies, and moral philosophers: what can we learn from Mill and Kant?. *The Tanner lectures on human values*, 16, 307-361.
- Magalhães, A., Moura, E., Cohen, F. & Moscoso, L. (2005). As verdades nas mentiras de Pinóquio - Entrelinhas fabulosas que influenciam nossas vidas. *Eclética*, 21, 43-46.
- Magalhães, K. P. & Maroja, A. (2002). A filosofia prática de Kant: deontologia e teleologia. *Revista Científica da UFPA*, 3.
- Maier, N. R. F. & Janzen, J. C. (1967). Reliability of reasons used in making judgments of honesty and dishonesty. *Perceptual and Motor Skills*, 25, 141-151. doi: 10.2466/pms.1967.25.1.141
- Maier, R. A. & Lavrakas, P. J. (1976). Lying behavior and the evaluation of lies. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 575-581. doi: 10.2466/pms.1976.42.2.575
- Malato, M. L. (2002). *Júlio Verne, da Terra à Lua: uma parábola do conhecimento muito útil para quase tudo*. Texto inédito. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Letras.
- Manen, M. & Levering, B. (1996). *O segredo na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchand, H. (2005). *A Idade da Sabedoria*. Porto: Ambar.
- Marchewka, A., Jednorog, K., Falkiewicz, M., Szeszkowski, W., Grabowska, A. & Szatkowska, I. (2012). Sex, lies and fMRI—gender differences in neural basis of deception. *PloS one*, 7(8), e43076.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64, 364-390. doi: 10.1080/00220973.1996.10806604
- Martins, D., Martins, M., & Carvalho, C. (2011). *Algumas verdades sobre mentiras: uma perspectiva com alunos portugueses*. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional de Psicología y Educación Y III Congreso Nacional de Psicología de La Educación, Valladolid, Espanha. doi: 10.13140/2.1.4169.9521
- Martins, L. C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Martins, M. (2009). *Os Jovens e a Mentira: Um estudo centrado em diferentes momentos do percurso escolar*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. doi: 10.13140/2.1.2793.6965
- Martins, M. & Carvalho, C. (2009, Setembro). *Os Jovens e a Mentira: Um estudo centrado em diferentes momentos do percurso escolar*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga. doi: 10.13140/2.1.5169.3760
- Martins, M. & Carvalho, C. (2010, Julho). *A Mentira na Adolescência: Uma análise baseada no Contexto Social*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, Braga. doi: 10.13140/2.1.4382.9443
- Martins, M. & Carvalho, C. (2011, Setembro). *Why Lie?: A arte da Mentira na voz dos adolescentes portugueses*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Corunha, Espanha. doi: 10.13140/2.1.3186.9127
- Martins, M. & Carvalho, C. (2013). Lie and Deception in Adolescence: a study with Portuguese students. *Procedia - Social and Behavior Sciences*, 82, 649-656. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.324
- Martins, R., Moura, R. Vilela, T. & Maia, V. (2005). *Mentiras que vendem*. Eclética, 21, 54-56.
- Mascarenhas, O. & Guerreiro, I. (2012). *As grandes profecias da História*. Lisboa: clube do Autor.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McCornack, S. A., Levine, T. R., Solowczuk, K. A., Torres, H. I. & Campbell, D. M. (1992). When the alteration of information is viewed as deception: An empirical

- test of information manipulation theory. *Communication Monographs*, 59 (1), 17-29. doi: 10.1080/03637759209376246
- McEntire, N. C. (2002). Purposeful Deceptions of the April Fool. *Western Folklore*, 61 (2), 133-151. doi: 10.2307/1500334
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Stewart, I. & Dymond, S. (2007). Deictic relational complexity and the development of deception. *The Psychological Record*, 57, 517–531.
- McLeod, B. A. (1988). *Cultural Influences in Deceptive Communication*. Tese de doutoramento inédita. MacMaster University, Department of Psychology.
- McNally, L. & Jackson, A. L. (2013). Cooperation creates selection for tactical deception. *Proceedings of the Royal Society B*, 280, 20130699. doi: 10.1098/rspb.2013.0699
- Mealey, M., Stephan, W. & Urrutia, I. C. (2007). The acceptability of lies: A comparison of Ecuadorians and Euro-Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 689-702. doi: 10.1016/j.ijintrel.2007.06.002
- Mehrabian, A. & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of consulting psychology*, 31(3), 248. doi: 10.1037/h0024648
- Miranda, C. & Morais, A. M. (1996). O Posicionamento dos alunos na escola e na sociedade – influência dos contextos sociais da escola e da família. *Revista de Educação*, 1, 89-98.
- Mitchell, R. W. (1986). “A framework for discussing deception.” Em R.W. Mitchell and N.S. Mogdil (eds.), *Deception: perspectives on human and nonhuman deceit*. State University of New York Press, Albany.
- Modell, J. G., Mountz, J. M. & Ford, C. V. (1992). Pathological lying associated with thalamic dysfunction demonstrated by [99mTc] HMPAO SPECT. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, 4(4), 442-446.
- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (1985). Círculo de Leitores.
- Modesto, A., Alves, C. & Ferrand, M. (2007). *Manual de Educação Visual*. Porto: Porto Editora.
- Moffitt, T. E. (2005). The New Look of Behavioral Genetics in Developmental Psychopathology: Gene–Environment Interplay in Antisocial Behaviors. *Psychological Bulletin*, 131(4), 533–554. doi: 10.1037/0033-2909.131.4.533
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de género e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos Feministas*, 2, 493-508. doi: 10.1590/2FS0104-026X2003000200008
- Mora, J. M. (2013). *La mentira*. Recuperado em 2015, Janeiro 31, de <http://www.diariorc.com/2013/02/21/la-mentira/>

- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennet, N., Lind, S. & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445. doi: 10.1037/0033-2909.105.3.430
- Mullins, D. & Tisak, M. S. (2006). Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth. *Journal of applied developmental psychology*, 27(4), 310-325. doi: 10.1016/j.appdev.2006.04.003
- Navarro, J. (2003). A four-domain model for detecting deception. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(6), 19-24.
- Navarro, J. (2009). *Verdade ou Mentira?*. Lisboa: Academia do Livro.
- Navarro, J. (2011). *Clues to deceit: a practical list*. Amazon Kindle
- Negreiros, J. A. (2005). *A Invenção do Dia Claro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Neiva, J. (1942). *Algumas considerações sobre a psicologia dos adolescentes*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nietzsche, F. (1997). *Acerca da Verdade e da Mentira no sentido Extramoral* (Ed.) (H. H. Quadrado, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores. (Trabalho original em alemão publicado em 1873).
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 176, 563-578.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child development*, 114-121. doi: 10.2307/1129220
- Nucci, L. (1996). Morality and the personal sphere of actions. Em E. Reid, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 41–60). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. Vol. XXVI (2), 71-89.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2004). Reflections of the moral self construct. Em D. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 111-132). Mahawh, NJ: Erlbaum.
- Nucci, L. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. Em L. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral development and character education* (pp. 291–309). Oxford, UK: Routledge. doi: 10.4324/9780203114896.ch8
- Nucci, L. & Nucci, M. (1982a). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403–412.

- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982b). Children's responses to moral and social-conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, 1337-1342. doi: 10.2307/1129024
- Nucci, L., Smetana, J., Araki, N., Nakaue, M. & Comer, J. (2014). Japanese adolescents' disclosure and information management with parents. *Child development*, 85(3), 901-907.
- Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child development*, 400-407. doi: 10.2307/1128704
- Oliveira, C. M. & Levine, T. R. (2008). Lie Acceptability: A Construct and Measure. *Communication Research Reports*, 25, 282-288. doi: 10.1080/08824090802440170
- Oliveira, E. A. & Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 1-11. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a02v15n1.pdf>
- Otta, E. (1994). *O sorriso e seus significados*. Vozes.
- Pacheco, J. T. B. (2004). *A construção do comportamento antissocial em adolescentes autores de atos infracionais: uma análise a partir de práticas educativas e dos estilos parentais*. Tese de doutoramento inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração e escalas psicológicas. *Revista Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1990). A developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.329
- Patterson, J. & Kim, P. (1991). *The day America told the truth: what people really believe about everything that really matters*. New York: Prentice-Hall
- Paz-y-Mino, C. (2012). *Genética de la mentira*. Recuperado em 2014, Julho 24, de <http://www.telegrafo.com.ec/opinion/columnistas/item/genetica-de-la-mentira.html>
- Pease, A. & Pease, B. (2009). *Linguagem Corporal*. Lisboa: Bizâncio.
- Pereira, A. (2008). *SPSS – Guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia (7ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perkins, S. A. & Turiel, E. (2007). To lie or not to lie: To whom and under what circumstances. *Child development*, 78(2), 609-621. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01017.x

- Peterson, C. C., Peterson, J. L. & Seeto, D. (1983). Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, 54, 1529-1535. doi: 10.2307/1129816
- Peterson, C. C. (1995). The role of perceived intention to deceive in children's and adults' concepts of lying. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 237–260. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00677.x
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1947-1950). *The Psychology of Intelligence*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Piff, P. K., Stancatoa, D. M., Côté, S., Mendoza-Dentona, R. & Keltnera, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *PNAS*, 109 (11), 4086-4091. doi:10. 1073/pnas.1118373109
- Pilati, R. & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: Conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 205-216.
- Ponte, J. P. D., Matos, J. M. & Abrantes, P. (1999). Investigação em educação matemática (implicações curriculares). *Ciências da educação*, 22, 16.
- Porter, S., Campbell, M. A., Stapleton, J. & Birt, A. R. (2002). The influence of judge, target, and stimulus characteristics on the accuracy of detecting deceit. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(3), 172. doi: 10.1037/h0087170
- Prust, L. W. & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 53-60. doi: 10.1590/S0103-166X2007000100006
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). Values and teaching: working with values in the classroom. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: deception and 'social living'. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 362(1480), 621-637. doi: 10.1098/rstb.2006.1999
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>
- Reitzle, M., Metzke, C. W. & Steinhausen, H. C. (2001). Parents and children: the Zurich brief questionnaire for the assessment of parental behaviors. *Diagnostica*, 47(4), 196-207.

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830. doi: 10.2466/pr0.1995.77.3.819
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). Em B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319 - 321). Thousand Oaks: Sage.
- Rodrigues, A. A. & Abeche, R. P. (2005, Maio). *As implicações da família contemporânea no processo de identificação do adolescente*. Comunicação apresentada no 1º Simpósio Anual do Adolescente. Recuperado em 2008, Junho 27, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200069&script=sci_arttext
- Reppold, C. (2005). *Construção, validação e normatização de uma bateria de cinco escalas para avaliação de ajustamento psicológico em adolescentes*. Tese de doutoramento inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia.
- Rosenberg, F. R. & Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex roles*, 1(2), 147-159. doi: 10.1007/BF00288008
- Rote, W. M., Smetana, J. G., Campione-Barr, N., Villalobos, M. & Tasopoulos-Chan, M. (2012). Associations between observed mother–adolescent interactions and adolescent information management. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 206-214. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00776.x
- Roth, C. & Novella, J. (1979). *Los judíos secretos: historia de los marranos*. Madrid: Altalena.
- Ruedy, N. E., Gino, F., Moore, C. & Schweitzer, M. E. (2013). The Cheater's High: The Unexpected Affective Benefits of Unethical Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 531–548. doi: 10.1037/a0034231
- Rugbeer, Y. (2005). *Deceptive Communication: When it is legitimate to deceive others, and when it is not*. Tese de mestrado inédita. KwaDlangezwa: University of Zululand, Department of Communication Science.
- Ruiz, A. S. (2007). *Mentira, autoengano, adicción y recaída*. Recuperado em 2016, Agosto 27, de <http://www.institutospiral.com/cursosyseminarios/cadiz2007/dossier.pdf>
- Saler, M. (2006). Modernity and Enchantment: A Historiographic Review. *The American Historical Review*, 111 (3), 692-716. doi: 10.1086/ahr.111.3.692

- Sanchez-Pages, S. & Vorsatz, M. (2008). Enjoy the silence: An experiment on truth-telling. *Experimental Economics*, 12(2), 220-241. doi:10.1007/s10683-008-9211-7
- Sartori, R., & Callegaro, M. (2010). *A evolução da mentira e do auto-engano*. Recuperado em 2013, Outubro 21, de <http://virtual.cesusc.edu.br/portal/externo/revistas/index.php/cadernos/article/view/52>
- Saxe, L. (1991). Lying: Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist*, 46, 776-783. doi: 10.1037/0003-066X.46.4.409
- Scholl, J. C. & O'Hair, D. (2005). Uncovering Beliefs about Deceptive Communication. *Communication Quarterly*, 53, 377 – 399. doi: 10.1080/01463370500101352
- Secretariado Nacional de Educação Cristã (2014). Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Loures: Autor.
- Sellal, F., Chevalier, Y. & Collard, M. (1993). 'Pinocchio syndrome': a peculiar form of reflex epilepsy?. *Journal of neurology, neurosurgery, and psychiatry*, 56(8), 936. doi: 10.1136/jnnp.56.8.936
- Selva, J. M. M. (2005). *La psicología de la mentira*. Barcelona: Padiós.
- Serota, K., Levine, T. R. & Boster, F. J. (2010). The Prevalence of Lying in America: Three Studies of Self-Reported Lies. *Human Communication Research*, 36, 2-25. doi: 10.1111/j.1468-2958.2009.01366.x
- Shek, D. T., & Ma, H. K. (2001). Parent-adolescent conflict and adolescent antisocial and prosocial behavior: A longitudinal study in a Chinese context. *Adolescence*, 36(143), 545.
- Siegal, M., & Peterson, C. C. (1998). Preschoolers' understanding of lies and innocent and negligent mistakes. *Developmental Psychology*, 34(2), 332. doi: 10.1037/0012-1649.34.2.332
- Siegal, M., Surian, L., Nemeroff, C. J. & Peterson, C. C. (2001). Lies, mistakes, and blessings: Defining and characteristic features in conceptual development. *Journal of Cognition and Culture*, 1(4), 323-339. doi: 10.1163/156853701753678314
- Siegler, F. A. (1966). Lying. *American Philosophical Quarterly*, 3(2), 128-136.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74, 107-120.
- Silva, G. (2010). *O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa*. Recuperado em 2014, Maio 21, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>
- Silva-Joaquim, C. (1991). Mentiras. *Sociologia - problemas e práticas*, 9, 121-126.

- Silva, L. M. G. D., Brasil, V. V., Guimarães, H. C. Q. C. P., Savonitti, B. H. R. D. A. & Silva, M. J. P. D. (2000). Non-verbal communication: reflections on body language. *Revista latino-americana de enfermagem*, 8(4), 52-58.
- Simmel, G. (1986). *El Secreto y La Sociedad Secreta - Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Simmel, G., & Ceballos, J. E. (2010). *El secreto y las sociedades secretas*. Sequitur.
- Sirvent, C., Moral, M. V., Blanco, P., Rivas, C., Quintana, L., & Campomanes, G. (2011). *Vivir en el engaño*. Recuperado em 2012, Novembro 12, de <https://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1228/1136>
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193-216. doi:10.1037/h0054367
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York, NY: Knopf.
- Smetana, J. G. (1981a). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development*, 1333-1336. doi: 10.2307/1129527
- Smetana, J. G. (1981b). Reasoning in the personal and moral domains: Adolescent and young adult women's decision-making regarding abortion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(3), 211-226. doi: 10.1016/0193-3973(81)90002-2
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality: women's reasoning about abortion*. New York: Praeger
- Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3(2), 131-147. doi: 10.1016/0273-2297(83)90027-8
- Smetana, J. (1984). Toddlers' social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776. doi: 10.2307/1129924
- Smetana, J. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18-29.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child development*, 66(2), 299-316. doi: 10.2307/1131579
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 162-192), New York, NY: Wiley.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321. doi: 10.1080/030572499103106

- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. Em K. Melanie & J. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C. & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child development*, 77(1), 201-217. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M. & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, 83(2), 683-696.
- Smetana, J. G., Villalobos, M., Rogge, R. D. & Tasopoulos-Chan, M. (2010). Keeping secrets from parents: Daily variations among poor, urban adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 321-331. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.04.003
- Smetana, J. G., Wong, M., Ball, C. & Yau, J. (2014). American and Chinese children's evaluations of personal domain events and resistance to parental authority. *Child development*, 85(2), 626-642. doi: 10.1111/cdev.12140
- Soares, L. D. (2007). Poemas da Mentira e da Verdade. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sodian, B. & Frith, U. (1992). Deception and Sabotage in Autistic, Retarded and Normal Children. *Journal of Child Psychology & Psychiat*, 33(3), 591-605. doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00893.x
- Sprinthall, N. A. & Collins, W.A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. (3ªed.) (C. M. Coimbra Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original em inglês publicado em 1988.)
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770. doi: 10.2307/1131416
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. doi: 10.2307/1131532
- Stott, F. (2005). The Surprising TRUTH About Why Children LIE. *Scholastic Early Childhood Today*, 19(5), 8-9.
- Stouthamer-Loeber, M. (1986). "Lying as a problem behavior in children": A review. *Clinical Psychology Review*, 6(4), 267-289. doi: 10.1016/0272-7358(86)90002-4

- Stouthamer-Loeber, M. & Loeber, R. (1986). "Boys Who Lie". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 551-64. doi: 10.1007/BF01260523
- Strichartz, A. F. & Burton, R. V. (1990). Lies and Truth: A Study of the Development of the Concept. *Child Development*, 61(1), 211–220. doi: 10.2307/1131060
- Stuart, S. A. (1998). The role of deception in complex social interaction. *Cogito*, 12(1), 25-32.
- Sweetser, E. E. (1987). The definition of lie: An examination of the folk models underlying a semantic prototype. Em D. Holland (Ed.), *Cultural models in language and thought*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511607660.003
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Talwar, V., (1999). *The development of lie-telling to conceal a transgression: preaching but not practicing*. Tese de mestrado inédita. Queen's University, Department of Psychology.
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43, 804-810. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.804
- Talwar, V., & Lee, K. (2002a). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 436-444. doi: 10.1080/01650250143000373
- Talwar, V., & Lee, K. (2002b). Emergence of white lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 160-181. doi: 10.1353/mpq.2002.0009
- Talwar, V., & Lee, K. (2008a). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79, 866–881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
- Talwar, V., & Lee, K. (2008b). Little liars: Origins of verbal deception in children. Em I. Shoji & F. Kazuo (Ed.), *Origins of the Social Mind*. Kyoto: Springer Japan.
- Talwar, V., & Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child Development*, 82, 1751-1758. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01663.x
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N. & Lindsay, R. C. L. (2002). Children's conceptual knowledge of lying and its relation to their actual behaviors: Implications for court competence examinations. *Law and Human Behavior*, 26, 395-415. doi: 10.1023/A:1016379104959

- Talwar, V., Lee, K., Bala, N. & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. *Law and Human Behavior*, 28, 411-435. doi: 10.1023/B:LAHU.0000039333.51399.f6
- Talwar, V., Murphy, S. M. & Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 1-11. doi: 10.1177/0165025406073530
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology, combining qualitative and quantitative approaches*. California, USA: Series Editors.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Taylor, M., Lussier, G. L. & Maring, B. L. (2003). The distinction between lying and pretending. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 299-323. doi: 10.1207/S15327647JCD0403_04
- Taylor, R & Gozna, L. (2011). *Deception – A Young Person's Life Skill?*. England: Psychology Press.
- Taylor S. E., Brown J. (1994). Positive Illusions and Well-Being Revisited Separating Fact From Fiction. *Psychological Bulletin*. 116(1), 21-27. doi: 10.1037/0033-2909.116.1.21
- Tisak, M. & Turiel, E. (1984). Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules. *Child Development*, 55, 1030-1039. doi: 10.2307/1130154
- Toma, C. L. & Hancock, J. T. (2012). What lies beneath: The linguistic traces of deception in online dating profiles. *Journal of Communication* 62, 78-97. doi: 10.1111/j.1460-2466.2011.01619.x
- Tuffani, M. (2010). *Teorias da verdade e da mentira*. Recuperado em 2011, Setembro 10, de www.unesp.br/aci/revista/ed11/pdf/UC_11_Ponto.pdf
- Turiel, E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. *The development of social understanding*, 1, 25-107.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality – social development, context and conflict*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures. Em I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 106–143). Norwood, NJ: Ablex.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. (1987). Morality: its structure, functions, and vagaries. Em J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 155–243). Chicago: The University of Chicago Press.

- Turiel, E., & Smetana, J. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. *Morality, moral behavior, and moral development*, 261-282.
- Twain, M. (2011). *Decadência da Arte de Mentir*. Lisboa: Editora Alfabeto.
- Urra, J. (2009). *O que ocultam os filhos, o que escondem os pais*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. *MO Valente, O Ensino Básico em Portugal*, 133-172.
- Valle, L., Gavillán, M. & Marques, S. (2005). Entre a realidade e a fantasia: O papel dos mitos infantis na formação do imaginário da criança. *Eclética*, 21, 50-53.
- Vasconcellos, S. J. L. & Hutz, C. S. (2008). Construção e validação de uma escala de abertura à experiência. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 135-141.
- Veiga, F. H. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*. 3(2), 23-33.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.
- Vivar, D. M. (2002). *La mentira infantil: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tese de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
- Vrij, A. (2004). Why professionals fail to catch liars and how they can improve. *Legal and criminological psychology*, 9(2), 159-181. doi: 10.1348/1355325041719356
- Vrij, A., Akehurst, L., Soukara, S. & Bull, R. (2002). Will the truth come out? The effect of deception, age, status, coaching, and social skills on CBCA scores. *Law and Human Behavior*, 26(3), 261. doi: 10.1023/A:1015313120905
- Vrij, A., Semin, G. R. & Bull, R. (1996). Insight into behavior displays during deception. *Human Communication Research*, 22(4), 544-562.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. D. & Silveira, P. G. (2005). Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(2), 277-282.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. M. B. O., & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child development*, 677-691. doi: 10.2307/1130121
- Walker, L. J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: A rejoinder to Baumrind. *Child Development*, 522-526. doi: 10.2307/1130607

- Waltman, J. L. & Golen, S. P. (1993). Detecting deception during interviews. *Internal Auditor*, 50(4), 61-64.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (Rev. ed.). New York, NY: W. W. Norton.
- Wezowski, K. & Wesowski, P. (2012). *The microexpressions book for business*. Belgium: Center for body Language.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological methodology*, 8(1), 84-136. doi: 10.2307/270754
- Wiley, R. H. (1994). Errors, exaggeration and deception in animal communication. *Behavioral mechanisms in ecology*, 7, 157-189.
- Wilson, A. E., Smith, M. D. & Ross, H. S. (2003). The Nature and Effects of Young Children's Lies. *Social Development*, 12 (1), 21-45. Doi: 10.1111/1467-9507.00220
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V. & Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: From concept to action. *Child Development*, 81, 581-596. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01417.x
- Xu, F., Luo, Y.C., Fu, G. & Lee, K. (2009). Children's and adults' conceptualization and evaluation of lying and truth-telling. *Infant & Child Development*, 18, 307-322. doi: 10.1002/icd.631
- Yang, Y., Raine, A., Lencz, T., Bihle, S., LaCasse, L. & Colletti, P. (2005). Volume reduction in prefrontal gray matter in unsuccessful criminal psychopaths. *Biological psychiatry*, 57(10), 1103-1108. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.021
- Zagorin, P. (1990). *Ways of Lying: Dissimulation, Persecution and Conformity in Early Modern Europe*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents' coping with stress: development and diversity. *Prevention Researcher*, 15, 3-7.
- Zuckerman, M., & Driver, R. (1985). Telling lies: Verbal and nonverbal correlates of deception. Em A. W. Siegman & S. Feldstein (Eds.), *Multichannel Integrations of Nonverbal Behavior* (pp. 129-147). New York: Erlbaum.